

TRABAJO FIN DE MASTER

“Comunidad, Participación y Aprendizaje de un Niño de la Calle Sordo en el África Subsahariana”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Adrián Javier Bustos Caballero

Tutor: David Poveda Bicknell

Fecha: Curso 2013/2014



Facultad de Psicología

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Máster en Psicología de la Educación

Curso 2013/2014

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Comunidad, Participación y Aprendizaje de un Niño de la Calle Sordo en el África Subsahariana.

Autor: Adrián Javier Bustos Caballero

Tutor: David Poveda Bicknell

Índice

1. Introducción	Pág. 4
1.1. Participación y Aprendizaje en la Comunidad de Práctica	Pág. 4
1.2. La Importancia de la Comunicación	Pág. 5
1.3. La Comunicación Gestual de las Personas Sordas	Pág. 7
1.4. Un Marco para el Análisis	Pág. 8
2. Objetivos del Trabajo de Investigación	Pág. 10
3. Metodología y Contextualización	Pág. 11
3.1. Diseño, Participantes y Contexto	Pág. 11
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos y Procedimiento	Pág. 13
3.3. Proceso de Análisis y Transcripción de los Vídeos	Pág. 14
4. Resultados	Pág. 17
4.1. La Casa de Primera Acogida de “El Hogar”	Pág. 17
4.2. Rechazo Inicial de la Institución	Pág. 18
4.2.1. Rechazo de los compañeros. “Hace ruidos raros”.	Pág. 18
4.2.2. Rechazo institucional. “Este no es su sitio”.	Pág. 19
4.2.3. Rechazo de algunos educadores. “Es un niño agresivo”.	Pág. 20
4.3. Descubriendo Formas de Participar	Pág. 21
4.3.1. La participación en la comunidad.	Pág. 21
a) <i>Explicaciones sobre sucesos y acontecimientos del centro.</i>	Pág. 22
b) <i>Explicaciones sobre las formas de participar en las prácticas de la comunidad.</i>	Pág. 25
4.3.2. Escuela y lenguaje. Limitaciones a la participación.	Pág. 29
4.4. El Proceso de Construcción de Significados y Sistemas de Representación Compartidos	Pág. 31
4.4.1. Sistema de comunicación.	Pág. 31
4.4.2. Sistema de representación.	Pág. 32
4.4.3. Creación y uso de signos propios de la comunidad.	Pág. 33
4.5. El Desarrollo de la Participación de Tintín	Pág.35
5. Discusión	Pág.38
6. Referencias	Pág. 42

Resumen

El presente trabajo de investigación explora los procesos que se ponen en marcha cuando un niño sordo que no ha adquirido lengua oral ni lengua de signos llega a una institución de acogida en la que todos sus participantes son oyentes. Dicha institución tiene un doble carácter de escuela y residencia comunitaria de menores. Empleando una metodología de corte etnográfico, se describe la institución y la trayectoria del niño dentro del proyecto, prestando especial atención al proceso de creación del sistema de comunicación gestual compartido por los participantes. Para ello se analiza la interacción entre ellos en distintas actividades y situaciones. Los resultados muestran cómo los participantes, a través de la implicación en actividades conjuntas, encuentran herramientas para construir significados compartidos que superan las barreras del lenguaje y cómo el sistema creado es empleado y compartido por diversos miembros de la comunidad para comunicar y representar la realidad.

Palabras clave: comunidad de práctica - aprendizaje situado - sordera – socialización lingüística - interacción multimodal.

Abstract

The present research aims to explore the processes that occur when a deaf child who has not acquired oral nor signed language is incorporated to an institution in which all participants can hear. The institution is simultaneously a school and community children residence. Using an ethnographic methodology, the institution and the trajectory of the child are described, paying particular attention to the process of creating a gestural communication system shared by the participants. For this purpose the interaction between participants in different contexts and activities is analyzed. Results show how participants, thanks to their involvement in joint activities, are able to construct shared meanings that overcome language barriers and how the system created is shared and used by different community members to communicate and represent reality.

Key words: community of practice – situated learning – deafness – language socialization - multimodal interaction.

1. Introducción

“Al principio nos vinieron algunos niños sordos y mudos al proyecto. Los tuvimos que devolver.” Así de contundente se mostraba el director de un programa de acogida para niños de la calle, abandonados por sus familias o fugados del hogar, en Benín. Cuando Rogoff (2003) afirma que como comunidades humanas constituimos instituciones que incluyen o excluyen a los niños, ella se refiere a los niños y niñas como grupo social, y a instituciones humanas que consideran pertinente o no su participación debido precisamente a su condición de sujetos en desarrollo. Mención aparte merecen las instituciones que, estando destinadas a la inclusión de los niños y niñas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), deciden incluir a algunos y excluir a otros, ya sea en función de características inherentes a su condición física, psicológica o a las conductas que despliegan dentro de la institución. Cuando nuestro director habla de la necesidad de devolverles está deslegitimando su participación, en base a la concepción de que dichos niños no pueden participar y aportar a la comunidad en la manera que lo hacen otros niños que sí tienen la capacidad de la audición.

A pesar del empeño de nuestro director y de algunos de los educadores del programa que vamos a conocer en este trabajo, hubo un niño sordo que no fue “devuelto”, que formó parte de esa comunidad, en la que participó como un niño más. En aquella compartió y aprendió, y contribuyó a mejorarla con su presencia y su práctica.

1.1. Participación y Aprendizaje en la Comunidad de Práctica

Para comprender este caso es necesario partir de una concepción de dicha comunidad que nos permita analizar los procesos que se pusieron en juego y que hicieron posible esa realidad. Para aproximarnos a ella vamos a partir del concepto de *comunidad de práctica* que emplean Lave y Wenger (1991; Wenger, 2001). La característica esencial de estas comunidades sociales radica en que sus miembros participan en acciones cuyos significados negocian mutuamente, demostrando un compromiso mutuo, una meta común y un repertorio de prácticas culturalmente compartidas. Bajo esta denominación se pueden entender múltiples contextos o grupos sociales en los que se producen y mantienen gran cantidad de relaciones interpersonales, caracterizadas por el conocimiento compartido y la negociación de significados entre los distintos agentes. En comunidades como la que describimos en este trabajo se dan relaciones sostenidas entre las personas participantes, las cuales pueden ser armoniosas o conflictivas en diferentes situaciones. Dichas relaciones además vienen determinadas por prácticas culturales previas, es decir, cuando un sujeto nuevo como nuestro niño sordo se incorpora a la comunidad, éste se encuentra con una forma determinada de concebir y de actuar en el mundo. Las relaciones que se establecen no son algo estático y están en constante negociación y re-construcción, a través de la participación de las personas insertas en la comunidad. En estas comunidades se da además un rápido flujo de la información. Todo esto hace que las identidades de los participantes nuevos, y también de los veteranos, se definan mutuamente a través de las acciones y de la negociación de significados.

En estas comunidades se producen múltiples procesos, si bien empezaremos definiendo y explicando los procesos de desarrollo humano y aprendizaje. Entendiendo la importancia de la comunidad como un factor determinante y no como una mera influencia cultural sobre el individuo, Rogoff (2003), en la línea de Vygotsky (1978), sitúa el Desarrollo en el plano interpersonal y no en el individual, definiéndolo como un proceso social a través de la participación y contribución a las prácticas y herramientas culturales de una comunidad. Compartiendo además la concepción de Desarrollo como un proceso mediado (Cuevas, 2006), los procesos de aprendizaje que dan lugar a ese desarrollo se caracterizan, según la teoría social del aprendizaje por ser el resultado de un proceso “consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades” (Wenger, 2001, p. 22). La propia Rogoff (2003) considera el aprendizaje como un proceso de cambio en la participación en actividades comunitarias. El aprendizaje según estos autores es una práctica situada, basada en la participación, y que afecta tanto al sujeto particular como a la comunidad en la que se encuentra inserto en dos sentidos: cambio en las prácticas que el sujeto desarrolla en la comunidad; transformación de las propias herramientas y prácticas culturales de la comunidad por medio de la acción de los participantes.

Para entender cómo se produce el aprendizaje en las comunidades de práctica, Lave y Wenger (1991) utilizan el concepto de *participación periférica legítima*. Este concepto hace referencia al proceso por el cual los nuevos participantes llegan a integrarse en una comunidad de práctica. Estos podrán moverse desde una participación periférica a una plena participación a través de su implicación en actividades, del uso de artefactos, de la construcción de identidades... El aprendizaje concebido de esta manera supone una producción histórica, una transformación y un cambio en las propias personas (Lave y Wenger, 1991). La legitimidad en este proceso es crucial tanto para la participación de los nuevos sujetos como para que sus contribuciones a la comunidad sean tenidas en cuenta. Según los autores, toda participación periférica es legítima en algún aspecto, aunque “la hegemonía sobre los recursos de aprendizaje y la alienación de la plena participación son inherentes a la legitimidad” (Lave y Wenger, 1991, p. 42). Esto quiere decir que la constitución de la comunidad y su predisposición o recelo a compartir el centro con la periferia determina también las posibilidades de los nuevos participantes de conseguir una plena participación.

El aprendizaje se produce a través de la participación en prácticas sociales, mientras que toda participación está situada en un contexto histórico y social, caracterizado por aspectos explícitos e implícitos. Aspectos como el lenguaje, del que hablaremos en detalle más adelante, los instrumentos y las convenciones sociales establecidas determinan en buena medida la participación que los agentes de una comunidad despliegan en sus relaciones. Para Wenger (2001) la participación se refiere al proceso de tomar parte dentro de una comunidad de práctica y a las relaciones que se establecen con otras personas. Por tanto la participación es tanto personal como social, e implica hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En la misma línea la define Rogoff (2003), añadiendo además que participar en una comunidad significa

implicarse en la realización de actividades conjuntas, en las que los participantes se ajustan unos a otros, de manera recíproca. La noción de participación como una actividad determinada social y culturalmente, como una práctica situada, surge de la noción de actividad planteada por la psicología soviética. La noción de Vygotsky (1978), desarrollada por la teoría de la actividad de Leontiev (1979), propone que la acción y el pensamiento del ser humano están determinados por el contexto social en el que se encuentra inmerso. La participación supone por tanto un proceso de construcción de significados compartidos, a través de la negociación de los distintos participantes. Por otra parte, las comunidades en sí mismas estructuran las formas de participación, estableciendo actividades y contextos en los cuales los participantes pueden estar presentes o ser excluidos (Rogoff, 2003).

1.2. La Importancia de la Comunicación

En todo este proceso, la comunicación juega un papel fundamental para la negociación y construcción de significados compartidos. Además de estar presente y legitimado en la comunidad, es necesario establecer relaciones de interacción con los demás participantes. En este sentido, el hecho de compartir un sistema de representación como el lenguaje oral, permite que se produzca el entendimiento mutuo para que los participantes se impliquen en actividades conjuntas que den lugar a la creación de significados. Para Rogoff (1993), el contexto determina el lenguaje e influye en su desarrollo, mientras que a su vez el lenguaje posibilita la comunicación intersubjetiva que da lugar al pensamiento compartido y el desarrollo de la comunidad. También Lave y Wenger (1991) consideran el habla como una herramienta central en el proceso de aprendizaje en la participación. El camino hacia la plena participación incluye aprender cómo hablan y guardan silencio los participantes ya integrados en la comunidad. Las diferentes formas de hablar, en tanto que formas concretas de participar, cumplen funciones específicas en la comunidad, por lo que aprender los discursos y prácticas compartidas es una forma de avanzar hacia la plena participación.

Desde la perspectiva de la *socialización lingüística* (Schieffelin y Ochs, 1986), niñas y niños adquieren los valores, principios y formas de pensamiento propios de su sociedad a través de la exposición y participación en interacciones mediadas por el lenguaje. Este enfoque, en contraposición al de la *adquisición del lenguaje*, remarca la influencia de lo social, que determina profundamente la manera en que aprendemos el lenguaje de nuestra comunidad. Así, a través de la participación en interacciones con miembros más expertos de la comunidad, los nuevos miembros son socializados en dos líneas: socializados *a través del lenguaje* y socializados *para usar el lenguaje* (Schieffelin y Ochs, 1986). Esto implica que el lenguaje por tanto es fundamental no sólo como un medio para transmitir los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad a los nuevos miembros, sino además para posibilitarles convertirse en miembros competentes que aporten a la construcción de las herramientas culturales de su sociedad. De esta manera, las diferentes formas y estilos de la comunicación guardan una estrecha relación con la identidad y los roles sociales propios de sus comunidades

(Schieffelin y Ochs, 1986), lo cual enlaza con la importancia que otorgan Lave y Wenger (1991) al aprendizaje de las formas de comunicar propias de cada comunidad concreta. En esta misma línea, Schieffelin y Ochs (1986) apuntan hacia la *socialización lingüística* como un proceso permanente, no limitado a la etapa infantil, que implica el aprendizaje de las formas de comunicar y participar en los diferentes contextos sociales a los que las personas se incorporan a lo largo de toda su vida.

Entonces, ¿es comprensible que nuestro director crea que un niño sordo, al no compartir el lenguaje de los participantes, no está legitimado para participar y aportar a la comunidad? La respuesta unívoca debería ser no. La propia Rogoff (2003) afirma que existen otras herramientas para lograr la construcción de significados compartidos, además del lenguaje. Las formas no verbales de la comunicación pueden también cumplir esa función, como pueden ser los procesos de referencia social o la construcción de significados a través de prácticas culturalmente compartidas que no necesitan del lenguaje. Schieffelin y Ochs (1986) también explican que los procesos de *socialización lingüística* no se limitan a los modos orales de la comunicación. Por último, Rogoff (2003) define la construcción de significados como un proceso de ajuste, en el cual los participantes ajustan su comunicación y se coordinan, produciendo nuevas perspectivas que implican mayores entendimientos mutuos.

A través del desarrollo de repertorios de prácticas y discursos, el nuevo participante empieza a desarrollar una identidad dentro de la comunidad de práctica. Construir identidades consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales, lo que se hace a través de trayectorias de aprendizaje. Wenger (2001) define en detalle las diferentes trayectorias que un participante puede desarrollar a lo largo de su desarrollo, algunas de las cuales le acercarán al centro de la comunidad, mientras que otras pueden situarle incluso en la marginalidad, lo que le llevará a la no participación o incluso a su salida. Lave y Wenger (1991) apuntan al desarrollo de identidades como el efecto más importante de la participación periférica legítima, y precisan que los aprendizajes que se producen en este proceso pueden no estar dirigidos por objetivos pedagógicos específicos. En la comunidad se producen aprendizajes para los que no hay una intención educativa explícita, y que contribuyen en gran medida al proceso de construcción de aspectos de la identidad, tanto de los nuevos participantes como de los ya plenamente integrados. También es importante destacar que mediante el desarrollo de prácticas culturales compartidas por parte de los miembros de la comunidad, se llega a crear una identidad comunitaria, entendida como el repertorio de prácticas consolidadas a través de generaciones y generaciones de participantes. El objetivo de la comunidad de práctica es reproducirse, esto es el proceso por el cual los nuevos participantes llegan a integrarse plenamente y a su vez empiezan a preparar a una nueva generación (Lave y Wenger, 1991), garantizando así la continuidad y el desarrollo de las herramientas culturales y prácticas heredadas de generaciones previas (Rogoff, 2003).

1.3. La Comunicación Gestual de las Personas Sordas

Revisando los estudios realizados con personas sordas que no han aprendido una lengua oral (LO) ni una lengua de signos (LS) convencionales, nos encontramos con toda una línea de investigación que explora el desarrollo de los sistemas de gestos creados por estas para comunicarse con sus familiares y conocidos. Dichos sistemas gestuales se denominan *home sign*, y la principal línea de investigación fue la desarrollada principalmente por Goldin-Meadow (Goldin-Meadow, 2003; Goldin-Meadow y Feldman, 1975). Dicha línea de investigación se centra en describir los gestos que producen los niños y niñas de su estudio, e identifica en ellos los componentes característicos de los lenguajes humanos, como una morfología, sintaxis... Dichos componentes ya fueron encontrados en la Lengua de Signos Americana por Stokoe (2005), y actualmente está aceptado que las lenguas de signos son lenguajes plenos, al igual que las lenguas orales. Por este motivo, los estudios realizados por Goldin-Meadow y sus colaboradores se centran en analizar y describir los aspectos formales de la comunicación desarrollada por niñas y niños sordos sin LO ni LS. Feldman, Goldin-Meadow y Gleitman (1978) llegan a afirmar que esos sistemas gestuales se desarrollan en ausencia del input de un lenguaje convencional, y que el input general espontáneo que niñas y niños sordos reciben de sus padres no puede tenerse en cuenta en la creación del sistema de gestos que desarrollan. En la misma línea, Coppola y Newport (2005) concluyen en su estudio que la categoría universal de sujeto se encontraba presente en las producciones gestuales de tres niños sordos nicaragüenses que se habían desarrollado sin exposición a un lenguaje convencional. Un último estudio descriptivo sobre el sistema gestual desarrollado por dos hermanas sordas adultas fue realizado en Japón por Torigoe y Takei (2002), en el cual describen los señalamientos y vocalizaciones que emplean y comparan sus producciones con las características de la Lengua de Signos Japonesa. En conclusión, la línea de estudio de los *home sign* se ha centrado principalmente en describir y analizar los aspectos formales de los sistemas de gestos, entendiendo el lenguaje creado por sordos y sordas como el producto de un proceso de desarrollo, y no como una herramienta que promueve y posibilita la participación social y el aprendizaje.

La obra de Stokoe (2005), junto con otros estudios sobre la importancia de los gestos en la comunicación humana (Murillo, 2011) y sobre las comunidades de sordos y oyentes que comparten un sistema de representación (Woll y Ladd, 2011), ponen de manifiesto que la comunicación humana no se basa solamente en el lenguaje oral, y que existen otras muchas formas de construir significados compartidos que no necesitan necesariamente de la capacidad del habla y de la audición. En otro sentido, Rodríguez y Lana (1996) realizaron un estudio sobre las interacciones diádicas entre niñas y niños sordos y oyentes en contextos escolares, y concluyeron que cuando se establecen vínculos de amistad más o menos estables entre ellos, son capaces de encontrar formas de comunicación no lingüística que superan parcialmente el lenguaje y las barreras de comunicación.

1.4. Un Marco para el Análisis

Contamos por tanto con investigaciones que apoyan la tesis de que las personas sordas pueden desarrollar sistemas de comunicación que les permitan construir significados compartidos con otras personas. Esto es posible incluso cuando no han aprendido una lengua de signos convencional y se relacionan con personas oyentes con las que no comparten el mismo lenguaje. El siguiente paso consiste en contar con herramientas que nos permitan comprender cómo se produce ese fenómeno, y cómo ello posibilitaría a nuestro niño sordo participar de manera legítima en su comunidad y construir significados compartidos. En este cometido, los estudios de Charles Goodwin (1995, 2002; Goodwin, Goodwin y Olsher, 2000) sobre la participación y co-construcción multimodal de significados de personas sin la capacidad del habla juegan un papel decisivo.

Goodwin (1995) basa sus estudios en la participación que despliega en su contexto familiar una persona que sufre afasia a causa de un derrame cerebral. La restricción de este participante se encuentra en la producción del habla, pudiendo pronunciar sólo tres palabras (sí, no, y), pero pudiendo en cambio comprenderla y elaborar estrategias de participación que le permiten construir significados compartidos en múltiples situaciones. Esta persona es capaz de poner en juego toda una serie de estrategias comunicativas como la expresividad corporal, las vocalizaciones y los gestos de señalar, que permiten al resto de participantes interpretar lo que quiere transmitir. La principal premisa que describe Goodwin (1995) para que esta interacción se produzca es que las demás personas le consideren un participante competente. Una situación dramática que demuestra la importancia de esto la describe Goodwin (1995) cuando un grupo de médicos colocan al participante de su estudio un catéter en la vía urinaria, estando hospitalizado tras sufrir el derrame. El participante empieza entonces a estremecerse y gemir, pero los doctores ignoran su comportamiento, al considerarlos desvaríos de un hombre que acaba de sufrir una lesión cerebral. Después de varios días, los doctores se dieron cuenta de que el catéter estaba mal colocado, lo cual le ocasionó varios días de sufrimiento innecesario. Si no se reconoce a alguien como un participante competente en la interacción, considerándolo como un “loco” que desvaría o, como en nuestro caso, que es sordo, no hay posibilidad de compartir significados.

Además del reconocimiento como un participante competente, el sujeto necesita interaccionar con participantes situados culturalmente, que se conozcan y estén dispuestos a iniciar el proceso de comunicación que lleve a la construcción de significados y entendimientos (Goodwin et al., 2000). Goodwin (1995) realiza un análisis de la estructura de la interacción que inician estos participantes, y llega a la conclusión de que existen turnos en la comunicación, a través de los cuales los participantes esperan a las producciones del otro para luego responder sucesivamente, proceso que acaba cuando se alcanza la comprensión del significado que se quiere transmitir.

Una de las estrategias más relevantes para la construcción de significado que exploran Goodwin et al. (2000) y que, como describiremos más adelante, también emplea Tintín en su

interacción, es la producción de gestos deícticos (señalar hacia algo o alguien). Goodwin considera dicho gesto como un acto cargado de significado en sí mismo, producido en un contexto culturalmente compartido. El participante de Goodwin emplea el contexto para producir significados a través de las producciones orales de sus interlocutores. Y esto es posible gracias a que el contexto es compartido y conocido por los participantes, y contiene por lo tanto una alta carga semiótica. El gesto de señalar no transmite un significado concreto, sino que da pie a todo un proceso por el cual el participante va rechazando hipótesis planteadas mediante el habla de los otros participantes, que van reformulando hasta que se construye el significado. Por tanto el significado no lo crea directamente uno u otro participante, sino la interacción que surge entre ambos, en forma estructurada de contraste de hipótesis formuladas mediante el habla. Cuando el participante señala, no señala un objeto concreto, sino un área en la cual se encuentra el objeto pretendido, que a su vez conduce a la multitud de actividades en las que dicho objeto podría verse implicado. Por ejemplo, el hecho de señalar el coche puede estar relacionado con el deseo de ir a alguna parte, y para alcanzar dicho significado el interlocutor debe adoptar un papel reflexivo, tratando de figurarse el curso de acción al que se podría estar haciendo referencia. Cada nueva interacción produce nuevos significados y entendimientos, de manera que se pueden asociar determinadas acciones a objetos ya conocidos mediante las prácticas culturales previas, lo cual facilita y potencia el proceso.

La importancia que Goodwin et al. (2000) atribuyen a la mirada resulta también de especial relevancia si pretendemos comprender la interacción en la que participa un niño sordo. Las claves de atención conjunta a través de la mirada se manifiestan cuando el participante señala a un espacio concreto hacia el que el interlocutor dirige la mirada, para volver a dirigirla hacia el participante en espera de recibir más información. Para que se produzca actividad conjunta es necesario por tanto construir atención conjunta, y si esto no se consigue, uno de los participantes deberá poner en juego estrategias que consigan atraer la atención del otro.

Otra estrategia que describe Goodwin (2002) en otro estudio y que también emplea Tintín en diversas situaciones, es la producción de vocalizaciones y sílabas sin sentido desde el punto de vista lingüístico, pero que adquieren sentido gracias al contexto en el cual se despliegan. Nuestro participante con afasia emplea la emisión de vocalizaciones con determinada entonación y duración para producir un significado a través de la musicalidad y repetición de sonidos en respuesta a las producciones habladas de sus interlocutores. Se sirve por tanto de la prosodia para modular las producciones de los demás y crear significados a través de ellas. La combinación de esta estrategia con la producción de gestos sirve para generar una gran diversidad de interacciones que le sirven para poder emitir respuestas afirmativas o negativas ante las hipótesis que los demás formulan mediante el habla.

Los estudios de Goodwin demuestran que cuando se comparte un contexto social, existen prácticas culturalmente compartidas y se propicia un reconocimiento de competencia hacia los participantes con dificultades para producir el habla, éstos son capaces de participar y construir significados compartidos, aportando en la cotidianidad a la transformación de las herramientas culturales desarrolladas por la comunidad.

2. Objetivos del Trabajo de Investigación

Hasta aquí he definido el concepto de comunidad de práctica, los procesos que permiten a los nuevos integrantes aprender y desarrollarse en ella, y la importancia de la comunicación en estos contextos. Contando con todas las teorías y explicaciones sobre los procesos descritos, y contando además con herramientas de análisis que han sido aplicadas a situaciones conectadas y relevantes, me encuentro en disposición de concretar y delimitar las preguntas y objetivos de investigación que puede aportar este caso concreto al campo de la psicología de la educación.

El objetivo general de este trabajo es describir y analizar el proceso de participación que se produce cuando un niño sordo, al que llamaremos Tintín, se incorpora a una comunidad de práctica en la que todos sus integrantes son oyentes y no han tenido experiencias previas en la atención y acogimiento de personas sordas en el centro. Explorar el proceso de participación de este niño en dicha comunidad y los cambios que se producen en el resto de participantes adquiere una especial importancia para comprender las formas en que la comunicación juega un papel clave en qué y cómo aprendemos y nos desarrollamos en contextos sociales. Esta experiencia sirve para ilustrar las limitaciones y potencialidades que encuentra un niño sordo para desarrollar su participación en una comunidad oyente, así como los cambios que se producen en ésta mediante el ajuste entre los participantes. Por último, el surgimiento de sistemas de representación co-construidos en la interacción cobra gran relevancia para analizarse como una respuesta, situada social y culturalmente, que trata de superar las barreras lingüísticas.

Las preguntas de investigación que sirvieron como guía para desarrollar este trabajo fueron las siguientes:

- ¿Cómo es la comunidad a la que Tintín se incorpora?
- ¿Cómo es la participación de Tintín en los diferentes contextos y actividades que se desarrollan en la institución de acogida?
- ¿Cómo es la interacción que se produce entre Tintín y sus compañeros? ¿Y entre Tintín y los educadores y voluntarios de la institución?
- ¿Cómo es y cómo surge la comunicación entre Tintín y sus compañeros y educadores?
- ¿Qué estrategias, pautas y modos de comunicación se ponen en juego y qué papel ocupan los diferentes participantes en esta? ¿Cómo es la influencia entre la comunicación y la participación en los distintos agentes?

Para responder a las preguntas de investigación planteadas, se marcaron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la institución de acogida en la que se encuentra Tintín. Describir su contexto estructura, y los agentes participantes.
2. Describir las limitaciones y potencialidades que encuentra Tintín para desarrollar su participación en las distintas actividades que suceden en la institución de acogida.

3. Describir las distintas relaciones, o formas de interacción, que se establecen entre Tintín y los diferentes agentes con los que participa.
4. Describir el sistema de representación empleado por Tintín y los demás agentes de la institución para comunicarse. Describir los modos comunicativos, pautas, estrategias de comunicación, y significados compartidos.

3. Metodología y Contextualización

3.1. Diseño, Participantes y Contexto

Para poder realizar un análisis en profundidad de los procesos que son objeto de estudio en el presente trabajo de investigación, se optó por realizar un diseño enmarcado dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Concretamente se decidió realizar un estudio de caso cualitativo (Stake, 2013; León y Montero, 2004). Siguiendo las indicaciones de Stake (2013), se han cuidado los requerimientos metodológicos necesarios para acotar el presente estudio de caso: “elección de la cuestión, triangulación, conocimiento experiencial, contextos y actividades” (Stake, 2013, p.155). Por otro lado, como señalan León y Montero (2004), se optó por realizar un estudio de caso de carácter instrumental con el objetivo de estudiar en profundidad un caso único que sirva de ilustración sobre un determinado fenómeno de interés para el campo de la investigación. La investigación se realizó durante un periodo continuo de 3 meses, entre agosto y octubre de 2013, y tuvo lugar en una institución educativa y de acogida de menores.

Para contextualizar el presente trabajo de investigación, es necesario explicitar, aunque ya se ha mencionado en la introducción, que éste se realizó por completo en Benín, país con uno de los índices de desarrollo humano (IDH) más bajos del mundo, ocupando la posición 166 de 186 según el informe 2013 publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Los organismos internacionales (Unicef, 2013) calculan que existen alrededor de 800.000 menores abandonados o fugados del ámbito familiar en el país, que tiene una población total de 4,5 millones de habitantes. Para paliar dicha situación y atender a los niños de la calle, empezaron a establecerse en el país diversas instituciones de acogida, financiadas en su mayoría por las administraciones públicas y ONG’s de terceros países, principalmente de la Unión Europea. La institución de acogida de menores en la cual se ha realizado este trabajo, y a la que denominaremos “El Hogar”, está gestionada por una asociación de carácter religioso constituida en Benín. Su fin institucional es la protección, educación y formación profesional de los menores (sólo varones) en situación de desprotección, abandono y/o maltrato.

Para cumplir ese fin, la institución cuenta con un ambicioso proyecto compuesto por tres fases diferenciadas por su función educativa y separadas físicamente, atendiendo a distintas poblaciones de menores.

La primera fase está compuesta por tres casetas metálicas, dotadas de juegos y material escolar, en los principales mercados del país. Su objetivo es llegar a los niños de la calle que suelen acudir a buscar trabajos y a dormir en las zonas cercanas a los mercados. Allí trabajan varios educadores, que tienen como función tomar un primer contacto con los niños de la calle, y a través de juegos y sesiones de alfabetización, vincularlos al proyecto para que acepten acudir, de manera voluntaria, a la casa de primera acogida. En estos dispositivos participan entre 2 y 3 educadores y entre 2 y 12 niños al día, que suelen acudir de manera muy irregular.

La casa de primera acogida es el lugar de mayor relevancia para este estudio, ya que es donde se encontraba acogido Tintín. Esta supone un lugar de paso dentro de la lógica del proyecto, al cual acuden los menores derivados de los mercados, y que en el futuro promocionarán a la casa de segunda acogida. Este dispositivo sirve de residencia y escuela a una población de entre 40 y 50 niños acogidos de manera estable, que conviven de manera cotidiana con los educadores, que son a la vez sus profesores, y el personal voluntario que acude de manera regular.

La última fase del proyecto, la casa de segunda acogida, es la que cuenta con mejores instalaciones y mayores recursos materiales. En ella residen de manera estable entre 60 y 80 menores acogidos, los cuales deben optar por cursar la enseñanza obligatoria o realizar un aprendizaje profesional en los talleres con los que cuenta el centro. Estas instalaciones representan el éxito en la vida de proyecto, ya que esta es la última fase del proceso a la que sólo llegan los menores con una larga trayectoria. Además, este es el lugar donde reside la comunidad religiosa por un lado, y el personal voluntario de la asociación por otro. La mayor parte de las reuniones del equipo directivo y del personal de la institución se realizan en este lugar, y es donde mayor información se puede obtener a través de la relación con los distintos agentes de la institución. Aquí es donde el investigador estuvo residiendo durante todo el proceso de recogida de datos.

De entre todo el personal de la institución, los principales participantes en este estudio fueron todos los niños, educadores y personal voluntario que desarrollaban su actividad de manera continuada en la casa de primera acogida, suponiendo un total de 6 educadores, 1 coordinador religioso, 5 personas voluntarias y en torno a 40-50 menores acogidos.

El principal participante de este estudio es Tintín (nombre ficticio): un niño de la calle nacido en Benín, de 14 años de edad. Tintín es sordo profundo desde el nacimiento, lo que le ha impedido aprender la lengua oral de forma natural. Al ser su familia oyente, tampoco ha podido aprender ninguna lengua de signos en el entorno familiar ni ha tenido contacto con otras personas sordas signantes. En relación a su historia familiar, destaca el hecho de que su madre le tuviera de forma no deseada con 16 años. Tanto la madre como el padre no quisieron hacerse cargo del niño, y fue el abuelo paterno de Tintín quien pasó a encargarse de él. Durante la mayor parte de su vida el niño ha vivido con su abuelo, quien le llevaba a trabajar como ayudante de albañil. El niño no ha estado nunca escolarizado ya que su abuelo no podía encargarse de llevarlo al colegio bilingüe para sordos de la ciudad, creado y sostenido gracias a la cooperación internacional. En el momento de iniciar el estudio de caso, el niño llevaba un

largo periodo de tiempo viviendo en la calle (en torno a 6 meses), al haberse fugado del hogar, y llegó al proyecto derivado de uno de los dispositivos de los mercados.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos y Procedimiento

Para la obtención de los datos del estudio se optó por una metodología de corte etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2009) que permitiera analizar y describir el contexto, las relaciones entre los distintos agentes y las estrategias que estos desplegaban en su participación en la institución. Se trataba en definitiva de tratar de cubrir todos los aspectos de los datos que Stake (2013, p. 163) destaca como relevantes para el estudio de un caso particular: “la naturaleza del caso, su actividad y funcionamiento; sus antecedentes históricos; su ámbito físico; otros contextos, como el económico o político; aquellos informantes a través de los cuales se puede conocer el caso.”

Por todo ello y con el objetivo de conseguir una buena triangulación de la información obtenida, se recurrió a la redundancia en la obtención de datos (Stake, 2013) y al empleo de diversas fuentes de información (Hammersley y Atkinson, 2009), empleando para ello distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Desde un primer momento se empleó la observación participante, de manera continuada y casi a diario. Para ello se realizó un registro narrativo de las observaciones y conversaciones con los distintos agentes por medio de la escritura de un diario de campo. Mediante esta técnica se observó principalmente el funcionamiento general de la institución en todos sus dispositivos, su estructura, organización y funcionamiento. Por otro lado, se observaron con especial interés las interacciones entre Tintín y el resto de los participantes en los diferentes contextos del proyecto.

Con el fin de poder analizar posteriormente las interacciones comunicativas de Tintín con los demás participantes, se empleó la observación natural (León y Montero, 2004), sin la intervención del investigador, en diferentes situaciones y actividades que se desarrollaban en la institución de acogida. Dichas interacciones fueron registradas mediante la grabación en vídeo y audio digital con una única cámara. Posteriormente dichas grabaciones fueron analizadas y transcritas las más relevantes para el estudio.

Para la grabación de las interacciones de Tintín se seleccionaron los momentos identificados como más relevantes por medio del trabajo etnográfico. Se seleccionaron distintos tiempos de observación en función del horario del centro, con el objetivo de registrar el mayor abanico posible de las actividades que se desarrollaban en este. Así, se optó por priorizar el registro por la mañana de lunes a viernes, y el registro por la tarde en fines de semana, tratando de registrar las actividades en las que los menores contaban con más libertad de interacción y menor control por parte del personal de la institución. Se realizaron grabaciones en vídeo con una duración total de 28 horas, 5 minutos y 9 segundos, en 25 días alternos de los 3 meses del estudio. 16 registros se realizaron en horario alterno de mañana, 7 en horario

alterno de tarde y 2 en horarios alternos de mañana y de tarde, con una distribución que corresponde a la reflejada en el Gráfico 1.

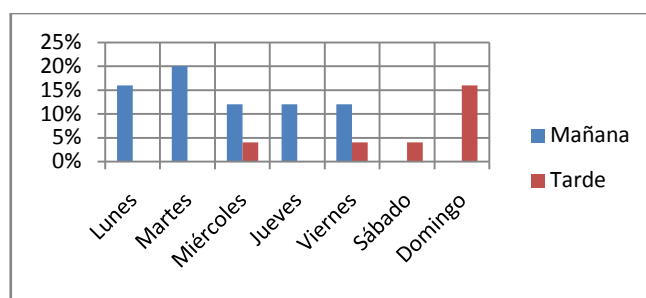


Gráfico 1. Distribución de los registros en vídeo de las observaciones

Para aproximarse a la perspectiva del personal trabajador de la institución sobre el funcionamiento de esta y la presencia y participación de Tintín, se realizaron entrevistas en profundidad. Éstas se hicieron en lengua francesa, oficial en el país y hablada comúnmente por su población, mediante traductora, a 4 de los educadores, uno de los psicólogos y uno de los coordinadores religiosos, los cuales estaban en contacto directo con Tintín en el dispositivo de primera acogida del proyecto. Dichas entrevistas fueron grabadas en audio con una grabadora de sonido digital y registradas en el diario de campo. Las entrevistas fueron transcritas posteriormente en castellano.

Por último, con el fin de conocer la historia de desarrollo de Tintín y su situación familiar actual, se realizaron dos entrevistas en profundidad con el único referente conocido: su abuelo paterno. Dichas entrevistas, debido a normativa del centro, las realizó uno de los educadores en su lengua materna ("gun"), y fueron posteriormente traducidas al francés y luego registradas en castellano en el diario de campo.

3.3. Proceso de Análisis y Transcripción de los Vídeos

Para el proceso de análisis de los datos obtenidos mediante el registro en vídeo, se ha seguido el método de revisión y análisis descrito por Heath, Hindmarsh y Luff (2010), consistente en tres procesos:

- Revisión preliminar: catalogación del corpus de datos mediante su descripción y clasificación. Anotación de participantes y descripción de la situación registrada.
- Revisión sustantiva del corpus de datos: orientada a la localización de los fragmentos clave en el proceso que se quiere investigar. Anotaciones sobre el tema, aspectos básicos de su estructura y sucesos encadenados.
- Revisión analítica del corpus de datos: revisión intensa de los fragmentos seleccionados mediante la visualización repetida y análisis de los sucesos y acciones. Estos fragmentos seleccionados pueden ser susceptibles de ser transcritos como ilustraciones de los resultados que se quieren mostrar.

Por otro lado, también se han seguido las orientaciones de Heath, Hindmarsh y Luff (2010) en relación a los aspectos éticos de la investigación a través de grabaciones en vídeo.

En este sentido, los nombres reales de los participantes fueron sustituidos por pseudónimos desde el primer momento de transcripción, así como se evitó hacer referencias explícitas a la institución en la que se realizó la investigación. Asimismo, se tomaron las siguientes medidas con el fin de garantizar la seguridad de los datos almacenados:

- Empleando los recursos técnicos necesarios para impedir el reconocimiento de los participantes y la institución donde se realizó el estudio.
- Almacenando todas las grabaciones en lugar seguro, protegidas por contraseña.
- Evitar la publicación del material en webs públicas.
- En las presentaciones públicas, no utilizando medios de almacenamiento en internet.

Para la elaboración del sistema de transcripción de las interacciones registradas en vídeo, se tuvieron en cuenta las indicaciones sobre el proceso de transcripción aportadas por Duranti (1997, p.161):

“(i) La transcripción es un proceso selectivo, dirigido a mostrar ciertos aspectos relevantes de la interacción para objetivos de investigación específicos.

(ii) No hay una transcripción perfecta en el sentido de una transcripción que pueda captar totalmente la experiencia de estar en la situación original [...]”

“(iv) Las transcripciones son productos analíticos, que deber ser constantemente actualizados y comparados con el material con el que fueron producidos.

(v) Deberíamos ser tan explícitos como podamos sobre las elecciones que hacemos en la representación de la información mostrada en una página o pantalla de ordenador.”

De esta forma, se optó por emplear gran parte del sistema de transcripción descrito por Sigrid Norris (2004) para el análisis de la interacción multimodal, compartiendo algunos de los presupuestos teóricos y metodológicos que ella plantea, y adaptando el método a la información que se pretende mostrar en este trabajo.

Empezaremos de esta manera por describir algunos de los aspectos teóricos y metodológicos más importantes descritos por Norris (2004) que han sido incorporados al presente sistema de transcripción.

El primer paso consiste en describir cuál será la unidad hermenéutica o de análisis que se empleará para el proceso de transcripción. Para este trabajo se ha considerado funcional emplear como unidad de análisis la interacción, entendida como una acción mediada y multimodal. Norris (2004) apunta a una primera distinción entre acciones de alto nivel, que tendrían un inicio y un fin y estarían compuestas por una variedad de acciones de bajo nivel encadenadas, las cuales serían la unidad de acción más pequeña. Norris (2004) también entiende la modalidad comunicativa como las distintas formas en que puede producirse la comunicación: postura, movimientos de cabeza, gestos, habla, mirada... los cuales define como sistemas de representación, sistemas semióticos con reglas y regularidades asociadas a ellos.

Entendemos por tanto el concepto de sistema de representación como un sistema compartido por el cual los usuarios representan el mundo e intercambian significados. Este concepto cobra especial interés para describir el sistema de comunicación multimodal

desarrollado por los participantes de este estudio, y que puede definirse mediante unas reglas determinadas, como se propone en la siguiente metáfora: “Tomando el ejemplo del lenguaje escrito, podríamos pensar en describir sistemas de representación como los gestos, o la mirada, en una forma similar a éste, desarrollando diccionarios y gramáticas propios de estas modalidades de comunicación.” (Norris, 2004, p.12).

Partimos entonces del objetivo de analizar las distintas modalidades de comunicación que diferentes participantes ponen en juego cuando interaccionan, y que les sirven para representar la realidad y construir significados compartidos. Asumimos también, en tanto que es útil para el análisis, la concepción de Norris (2004) de que cada acción de bajo nivel que compone la interacción está mediada por un sistema de representación, o modo comunicativo. Por todo esto, el análisis de la interacción multimodal que se ha decidido emplear para este trabajo se centrará en describir y explicar cada una de esas acciones de bajo nivel que componen las interacciones.

Entrando a valorar los aspectos metodológicos del proceso de transcripción sugerido por Norris (2004), se decidieron incorporar y asumir diversos aspectos. El primero de ellos fue que para poder traducir aspectos visuales y auditivos de la comunicación, una herramienta sencilla y muy potente es la realización de capturas de pantalla del vídeo objeto de análisis. El objetivo de usar imágenes de los vídeos registrados no es que éstas sean en sí analizadas, sino que sirvan para mostrar aspectos de la interacción que serían realmente complejos de transcribir al lenguaje escrito. De esta manera se decidió emplear capturas de pantalla para transcribir las acciones y los gestos de los participantes, incorporando a las imágenes elementos como el tiempo exacto del vídeo en que fueron tomadas y la producción de vocalizaciones y lenguaje oral de los participantes. El lenguaje oral es por tanto incorporado a este sistema de transcripción mediante su adición en la propia imagen, representado como olas, enfatizando la prosodia del habla. Se incluyen además flechas direccionales para resaltar la mirada, y flechas de movimiento para describir con mayor claridad los gestos producidos por estos.

Para completar y organizar la información multimodal sobre la base de las capturas de vídeo, se decidió emplear un segundo sistema de transcripción, basado en el lenguaje escrito, empleado por un gran número de investigadores a la hora de transcribir el discurso (Duranti, 1997; Duranti y Goodwin 2000; Norris, 2004). Éste se empleó con el doble fin de organizar las capturas de pantalla correspondientes a las distintas acciones, y de describir más en detalle aspectos de la conducta visible y el significado de los gestos en la interacción.

Por todo lo expuesto, es razonable considerar que contamos con un doble sistema de transcripción con un enorme potencial que nos permite explorar en profundidad las múltiples estrategias que los distintos participantes despliegan para comunicarse en una gran variedad de situaciones.

4. Resultados

4.1. La Casa de Primera Acogida de “El Hogar”

El contexto seleccionado para realizar el presente trabajo de investigación es la casa de primera acogida de la Asociación “El Hogar”. Este es uno de los 3 dispositivos con los que cuenta la Asociación, y supone el paso intermedio en el proyecto, como ya se ha descrito anteriormente. La casa de primera acogida es un recinto cerrado, un tanto reducido, compuesto por varios edificios. Los edificios principales, de dos alturas, constituyen el centro escolar, compuesto por dos aulas independientes; y la residencia de menores, compuesta por varias habitaciones comunitarias. Las instalaciones cuentan con un patio grande frontal y otro posterior de tamaño más reducido, unidos por dos estrechos corredores que rodean los edificios principales. La sala polivalente, situada en la planta del edificio residencial, es el lugar de reunión, que se emplea para actividades comunitarias como las comidas, asambleas y diversas actividades organizadas por el personal de la institución. Existe un tercer patio trasero, en el que se sitúan los baños y duchas, destinado al aseo e higiene de los menores, teniendo los educadores instalaciones separadas a tal efecto. Si bien el recinto no es muy amplio, los espacios se encuentran altamente compartimentados, y la visibilidad entre ellos se ve drásticamente reducida por los diversos edificios y muros. El centro de acogida se encuentra prácticamente al máximo de ocupación (50 plazas). Para la atención y educación de los menores, este centro cuenta con un total de 6 educadores, 4 de día y 2 de noche, los cuales cubren el horario continuo del centro, que tiene carácter de internado.

Los menores acogidos duermen, juegan y estudian en estas instalaciones, rompiendo como dice Goffman (1961), las barreras que de ordinario separan estos tres ámbitos de la vida. Siguiendo la definición propuesta por este autor, podemos establecer un paralelismo entre esta casa de acogida y la definición que él hace de una *institución total*, caracterizada por ser un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria y administrada formalmente” (Goffman, 1961, p. 13).

Si bien los menores acogidos por la Asociación “El Hogar” sí que tienen cierto contacto con el exterior, la institución se marca como un objetivo explícito el hecho de separar a los menores de la calle, como parte del proceso educativo y de reinserción que esta se propone. De esta manera, el hecho de que los menores acudan a clase en el propio centro y no lo hagan en un centro escolar público es fruto de una elección consciente por parte del equipo directivo de la Asociación, que ejerce una influencia determinante sobre las trayectorias y el proceso de desarrollo de los menores acogidos.

Las normas y actividades en las que participan de manera cotidiana los menores están planificadas y supervisadas por los educadores del centro. Así, existe un horario que regula las distintas actividades a lo largo de todos los días de la semana, y que tiene como meta lograr distintos objetivos educativos en los menores.

De esta manera, nos encontramos con una institución (consideraremos como tal a la casa de primera acogida) en la que podemos considerar que coexisten dos sistemas diferenciados. Por un lado, la institución tiene un carácter de escuela reglada, con un horario de clases diarias y un personal (los propios educadores) que ejerce la función docente y que propician una serie de aprendizajes formales y regulados, siguiendo el modelo educativo francés, implantado en el país. La herramienta fundamental para la transmisión de conocimientos en este ámbito es el idioma francés oral y escrito, y las situaciones de aprendizaje son principalmente individuales, con la realización de ejercicios y tareas escolares.

Por otro lado, la institución cuenta con menores en distintas fases de acogimiento, los cuales comparten su tiempo diariamente y se involucran en la realización de actividades conjuntas. Algunos de ellos tienen ya una trayectoria dentro del centro y han interiorizado unos valores y prácticas propias, al mismo tiempo que se incorporan regularmente nuevos menores, como en el caso de Tintín, que aprenden de dichas prácticas y construyen su propia trayectoria. De esta forma, podemos considerar que la comunidad de menores acogidos en la institución constituye en sí misma una comunidad de práctica, que propicia una serie de aprendizajes informales entre novatos y expertos, y que además supone un lugar de paso hacia otra etapa vital.

Durante el tiempo que los menores comparten fuera de la escuela del centro, la supervisión de los educadores es mucho más reducida, y se dispone de una mayor cantidad de tiempo libre para la interacción sin la presencia de los adultos. Las actividades desarrolladas fuera de la escuela comprenden actividades de la vida cotidiana (comer, aseo e higiene personal), de ocio (juego organizado y no organizado) y actividades educativas organizadas por los educadores (grupos de discusión).

4.2. Rechazo Inicial de la Institución

Cuando Tintín llega a la casa de acogida, derivado desde uno de los dispositivos ubicados en los mercados, su presencia no deja indiferentes al personal de la institución ni al resto de menores acogidos. El desconocimiento sobre la sordera y la ausencia de experiencias previas con personas sordas en el centro, contrastadas a través de los datos obtenidos, se hizo notar desde los primeros momentos. Así, se describen a continuación algunas de las reacciones que provocó la llegada de Tintín entre los distintos agentes de la institución.

4.2.1. Rechazo de los compañeros. “Hace ruidos raros”.

Pocos días después de la llegada de Tintín a la casa de primera acogida, algunos de los niños acogidos en la institución no llegan a comprender qué pasa con su nuevo compañero. Varios de ellos, tras el primer contacto con Tintín, creen que está loco porque no escucha y, en lugar de hablar en alguna de las lenguas del país, sólo emite sonidos raros cuando habla, pero no produce ninguna palabra, como puede observarse en el Extracto 1.

Extracto 1. Diario de campo. 04/08/2013.

“Descubro por uno de los voluntarios que hay un niño sordo acogido, le digo que me lleve con él. Me acompaña y me indica quién es. Está entre un grupo de niños, alrededor de una de las mesas con juegos. Utiliza gestos para comunicarse y produce sonidos repetitivos. Pregunto a sus compañeros si habla en gun y me dicen que no, que está loco. Cuando les pregunto que por qué dicen eso, uno de ellos me contesta que dice cosas que no tienen sentido, que no contesta cuando le preguntan y que hace gestos con las manos, pero no entienden lo que dice.”

4.2.2. Rechazo institucional. “Este no es su sitio”.

Desde el primer momento, la presencia de Tintín en la casa de primera acogida genera recelos entre el equipo directivo. El director del proyecto y uno de los psicólogos con mayor influencia en la asociación no creen que Tintín, al ser sordo, sea un participante legítimo de la institución, lo cual manifiestan en reiteradas ocasiones. El principal argumento que emplean para justificar la derivación o expulsión del centro de Tintín es que, al ser sordo, no cuentan con los recursos necesarios para atenderle.

Además de la opinión referenciada al inicio de la introducción de este trabajo, el director del proyecto de acogida vuelve a mostrar su rechazo a la presencia de Tintín. En esta ocasión, lo hace en la primera reunión de coordinación de la casa de primera acogida, que tiene lugar tras su llegada a la institución (Extracto 2).

Extracto 2. Diario de campo. 06/08/2013

“Otro de los temas que quiero tratar hoy es el niño sordo, que como sabéis está ahora en la casa. Aquí no tenemos recursos para atenderle. Aquí nadie sabe la lengua de signos. Así que los educadores, es necesario que sea reintegrado en la familia cuanto antes.”

Además del director, uno de los psicólogos del centro manifiesta de la misma manera la concepción de que la institución no está preparada para atender a niños sordos, y que sería mejor derivarle a algún recurso más especializado (Extracto 3).

Extracto 3. Entrevista a uno de los psicólogos del proyecto. 06/08/2013.

“- ¿Cuál es la situación de los niños con dificultades aquí en el centro?
- Bueno, aquí nos llegan a veces algunos niños discapacitados, si os referís a eso, como el niño sordo. Yo pienso que este no es su sitio. Aquí hay otra organización que trabaja con niños discapacitados, creo que se llama... allí trabajan muy bien. Aquí no estamos preparados para atenderle. Creo que estaría mejor allí.”

4.2.3. Rechazo de algunos educadores. “Es un niño agresivo”.

Además de la inadecuación de la institución para atender a niños sordos, algunos de los educadores llegan a atribuir comportamientos agresivos a Tintín por los cuales se justificaría el hecho de negar su presencia y participación en la institución. Así lo manifiestan dos educadores que trabajan en distintos dispositivos del proyecto y que han tenido contacto directo con él (extractos 4 y 5).

Extracto 4. Entrevista a uno de los educadores de la casa de primera acogida. 07/09/2013.

“- ¿Qué nos puedes contar de él?

- Sobre este niño, lo que podemos decir es que es un niño muy agresivo, muy agresivo. Pero no le gusta la suciedad, es un niño muy limpio [...]

- ¿Cómo es la relación entre él y los otros niños?

- Él es muy agresivo con los otros, molesta mucho a los otros. [...]

- ¿Crees que por eso se ha ido?

- No, no es eso. Es porque no está estable, él no ha encontrado estabilidad aquí, todavía no se ha adaptado a la casa. Y él es el único, es el único sordomudo.

- ¿Cuáles son las principales dificultades de los educadores para trabajar con él?

- Que no entiende, no entiende lo que le decimos. Él no sabe el lenguaje.”

Extracto 5. Diario de campo. 14/08/2013. (En el mercado)

“De repente entra Tintín por la puerta, le saludamos y empezamos a comunicarnos con él. Uno de los educadores nos ve y viene a hablar con nosotros. Nos dice que ese niño ha estado viniendo mucho tiempo, pero que siempre que viene molesta a los demás. Nos avisa de que tengamos cuidado con él, porque tiene una enfermedad en los brazos que es muy contagiosa.”

Todos estos fragmentos sirven para ilustrar cómo se articula el rechazo inicial que sufre Tintín por parte de algunos de los participantes de la institución. Algunos de los niños que no han tenido relación previa con Tintín consideran que está loco y que por tanto la comunicación no es posible. En ese caso intentan evitar la interacción, ignorando su presencia o respondiendo con gestos para que no les moleste. Otra forma en la que muestran el rechazo a su presencia es imitando de manera sarcásticas las vocalizaciones que Tintín produce.

Por su parte, algunos de los educadores y del equipo directivo del centro le denominan “sordomudo” y no ven en él más que un problema que no saben resolver. Si bien es cierto que parte del personal hace referencia a la posible solución de derivarle a otra asociación de la zona que atiende a niños discapacitados, no se inician contactos con ella para iniciar el trámite. Varios educadores actúan de forma similar a algunos de los menores

acogidos, tratando de no interactuar con Tintín, percibiéndole como un “mal necesario”, un nuevo niño de la calle al que hay acoger pero para el que no albergan esperanza de mejoría en el centro.

Algunos de los educadores del centro tampoco piensan que “El Hogar” sea un lugar adecuado para Tintín a causa de su comportamiento violento, lo cual comparten con el resto de educadores, aunque no todos piensan lo mismo.

Por último, la decisión sobre la permanencia o no de Tintín es tomada en solitario por el director del proyecto y comunicada en la reunión de coordinación: Tintín se queda hasta que sea reintegrado en la familia, lo cual debe hacerse cuanto antes. Con esta decisión el director del centro muestra su rechazo a la presencia de Tintín, pero decide acogerle temporalmente hasta que se averigüe su situación familiar y si alguien puede hacerse cargo de él.

4.3. Descubriendo Formas de Participar

A pesar de la presión ejercida por varios agentes de la institución, Tintín no es reintegrado en la familia ni derivado a otra organización. Se queda en el centro y es aceptado por sus compañeros de acogida. Tintín empieza a participar con normalidad en gran cantidad de las actividades de la institución. Encuentra también serias limitaciones para participar en el contexto de la escuela y para desarrollar ciertas actividades organizadas por los educadores. Se puede afirmar que el doble carácter del centro de acogida, que alberga en su propia estructura espacios y tiempos propios de la educación formal e informal (escuela y residencia de acogida), constituye un contexto que potencia la interacción y el aprendizaje de Tintín con sus compañeros más veteranos. Pero a su vez, la institución es un contexto que limita su acceso a los aprendizajes transmitidos mediante el lenguaje oral y escrito.

4.3.1. La participación en la comunidad.

Cuando Tintín llega a la casa de primera acogida, se incorpora a una comunidad de práctica en la que experimenta múltiples posibilidades de interactuar gracias a formas no orales de participar y comunicarse. Su participación es reconocida como legítima por los demás menores, que llevaban ya tiempo acogido.

La presencia de Tintín en la institución constituye la posibilidad de un reconocimiento mutuo entre éste y el resto de participantes. De esta forma, superadas las primeras interacciones en las que los niños le consideran como un participante no competente al no ser capaz de hablar, surge un reconocimiento de Tintín como alguien competente, que es capaz de comunicarse a través de gestos. Se hace necesario tener en cuenta la experiencia comunicativa previa con la que Tintín llega al centro, y por la cual intenta comunicarse con los demás niños mediante gestos y balbuceos. Tintín está acostumbrado a hacerlo así, pero el resto de niños, al no compartir experiencias previas con personas sordas, no entienden

sus acciones. Con el tiempo, se dan cuenta de que Tintín no escucha, y que su forma de expresarse es a través de sus manos. Este hecho supone el acontecimiento fundamental que permitirá a Tintín participar legítimamente en la comunidad de práctica y ser reconocido como un participante competente. Un ejemplo de dicho reconocimiento por parte de uno de los educadores que mostraron rechazo hacia Tintín en un momento inicial se observa en el Extracto 6.

Extracto 6. Entrevista a uno de los educadores de la casa de primera acogida. 17/09/2013.

“Pero en cuanto a Tintín, Tintín al principio no encajaba bien en la institución, pero yo veo mucho evolución en lo que respecta a él. Al principio se pegaba mucho y molestaba mucho a los otros niños. Él lo hacía, molestar a los otros, porque quería hacerles notar que era una persona más, uno más entre ellos. “Yo estoy aquí entre vosotros”. Para divertirse con ellos. Ahora él ha cambiado también en lo de molestar a sus amigos...Yo no le veo ya haciendo eso.”

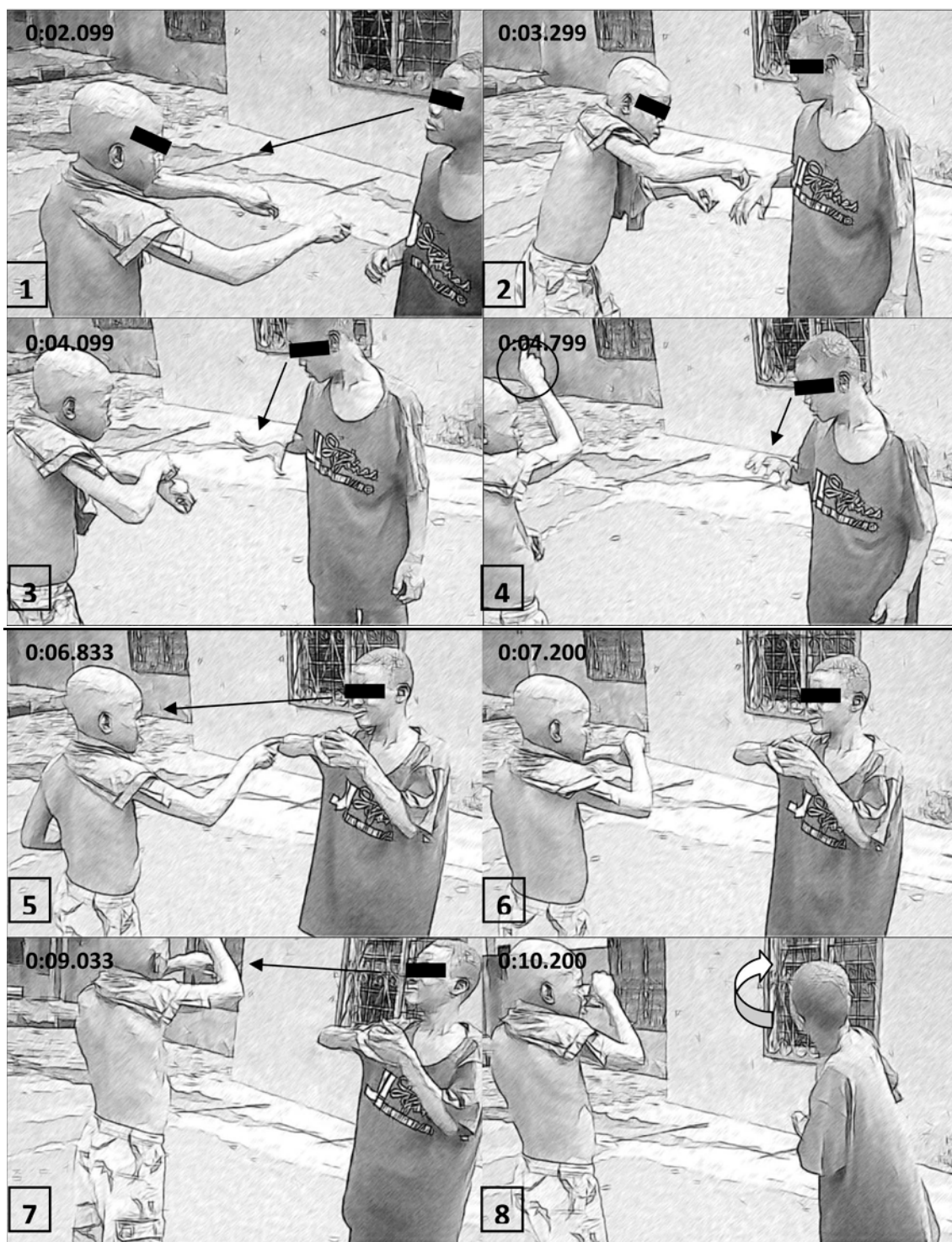
Cuando los niños reconocen en Tintín a un compañero legítimo, sólo que diferente en la forma de comunicarse, estos empiezan a ajustar recíprocamente su comunicación. Y ese ajuste, que se producirá también en los educadores, les permitirá la implicación en actividades conjuntas y la construcción de significados compartidos. Así, tanto los educadores como los niños hacen un esfuerzo explícito por explicar a Tintín cómo participar en las diferentes prácticas de la institución.

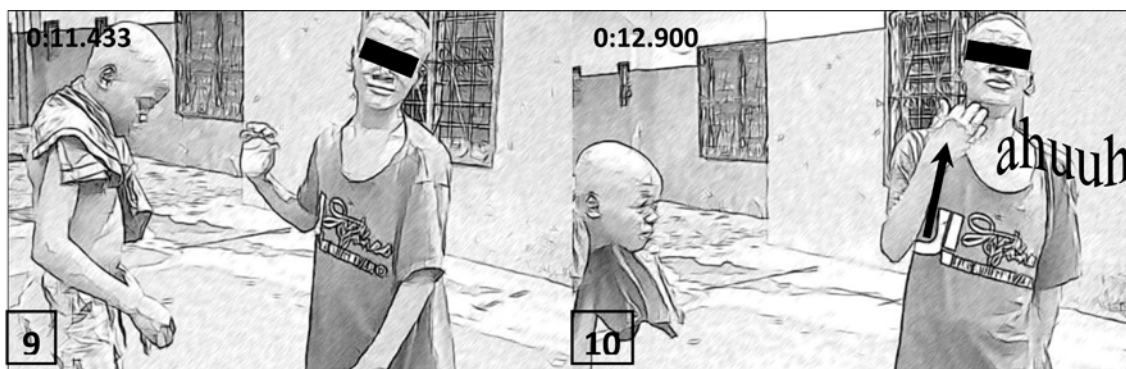
Este proceso de ajuste para favorecer la participación de Tintín se produce en dos sentidos paralelos: la provisión de información que es transmitida mediante el lenguaje oral y que los menores ajustan para que llegue a Tintín; las explicaciones sobre cómo participar en las prácticas de la comunidad.

a) Explicaciones sobre sucesos y acontecimientos del centro.

Los menores del centro, en su esfuerzo por propiciar la participación de Tintín en la comunidad, le proveen de información que es transmitida habitualmente de forma oral, y que de otra forma no llegaría a Tintín. Así, la información sobre acontecimientos que suceden en el centro, y que es compartida por los educadores o los menores de forma oral, es después retransmitida a Tintín por parte de algún compañero, empleando para ello la comunicación no verbal y el uso de gestos. Un ejemplo de este ajuste se observa en la Figura 1.

Figura 1. *Ve a que te curen* - Vídeo 15 (10/09/2013)





- | | | | |
|----|------------------|---------------------|--|
| 1 | (1) Compañero: | [Curar] | (se aproxima a Tintín) |
| 2 | (2) Compañero: | [Brazo] | (señala el brazo de Tintín) |
| 3 | (3) Compañero: | [Curar] | (repite el gesto en su propio brazo) |
| 4 | (4) Compañero: | [Enfermería] | (señala al piso de arriba, donde se encuentra la enfermería) |
| 5 | (5) Compañero: | | (le toca en el codo para captar su atención) |
| 6 | (6) Compañero: | [Curar] | |
| 7 | (7) Compañero: | [Enfermería] | |
| 8 | { (8) Compañero: | [Curar] | |
| | { (9) Tintín: | | (se gira y mira hacia la enfermería) |
| 9 | (10) Tintín: | [Vale] | |
| 10 | { (11) Tintín: | | (Balbucea) |
| | { (12) Tintín: | [Vamos] | (hace un gesto al investigador para que le acompañe) |

La secuencia transcrita en la Figura 1 acontece cuando uno de los compañeros de acogida de Tintín, al enterarse de que ese día había ido la enfermera al centro y estaba atendiendo a algunos menores en la enfermería, decidió avisarle para que subiera a curarse los brazos. Para ello recurre al uso de gestos con una alta carga icónica, de forma reiterativa. La producción de los gestos con los que hace referencia a la necesidad de curarse los brazos, se realiza tanto en el propio cuerpo de Tintín como en el de su interlocutor, que ejerce de modelo para el significado de la acción que quiere transmitir. El ajuste en la comunicación se observa de manera especialmente relevante en la 3ª y 4ª secuencias, en las que se ve cómo en el momento de señalar hacia la enfermería, Tintín está mirando a su mano y no hacia su interlocutor, y éste se da cuenta. Es entonces cuando su compañero le toca en el codo para captar su atención, y una vez que la ha conseguido vuelve a repetir el gesto de curar y a señalar hacia arriba. Entonces Tintín mira hacia donde su compañero estaba señalando, y reconoce el significado de su gesto, al encontrar que en el lugar señalado se encuentra la enfermería del centro, la cual ya conoce.

El grado de aprendizaje y de ajuste mutuo entre los participantes se refleja en la manera en que los menores del centro han interiorizado las claves para comunicarse mediante gestos de señalar y gestos que representan objetos y acciones. Por otro lado, la forma de establecer la atención con Tintín, propiciando un contacto físico no invasivo que capte la mirada del interlocutor, muestra la existencia de interacciones previas y de un ajuste entre los participantes. Una vez que el compañero ha captado la atención de Tintín, éste sabe que debe repetir los gestos que estaba empleando, y es entonces cuando Tintín accede a su significado.

En las dos últimas escenas se observa cómo Tintín, al comprender el mensaje de su interlocutor, le hace un gesto que indica que efectivamente ha entendido lo que quería

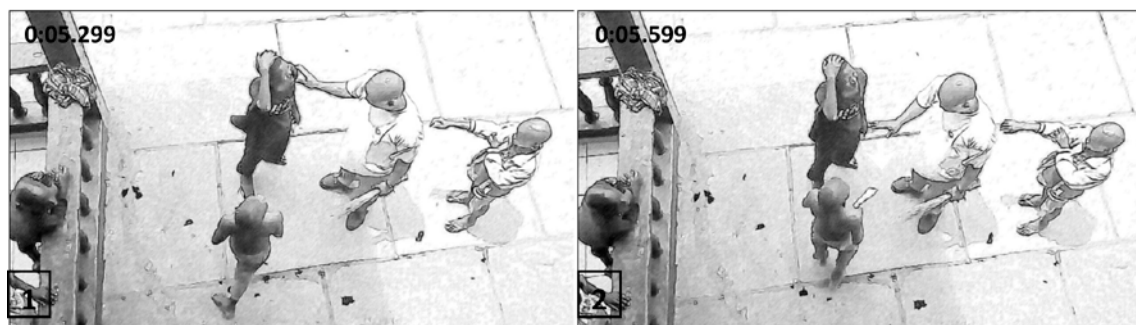
decirle. Es entonces cuando Tintín emplea la emisión de vocalizaciones para captar la atención del investigador. La emisión de vocalizaciones es un recurso que emplea de manera habitual y que le resulta altamente eficaz para iniciar interacciones con otros participantes. Al igual que los demás participantes saben que la forma de captar la atención de Tintín es mantener un breve contacto físico, Tintín ha aprendido que al gritar y emitir vocalizaciones, los demás centran en él su atención y captan su intención de comunicar. Por último, puede observarse cómo Tintín emplea un gesto que es frecuentemente utilizado por personas oyentes en sus producciones gestuales para expresar el significado de “venir”.

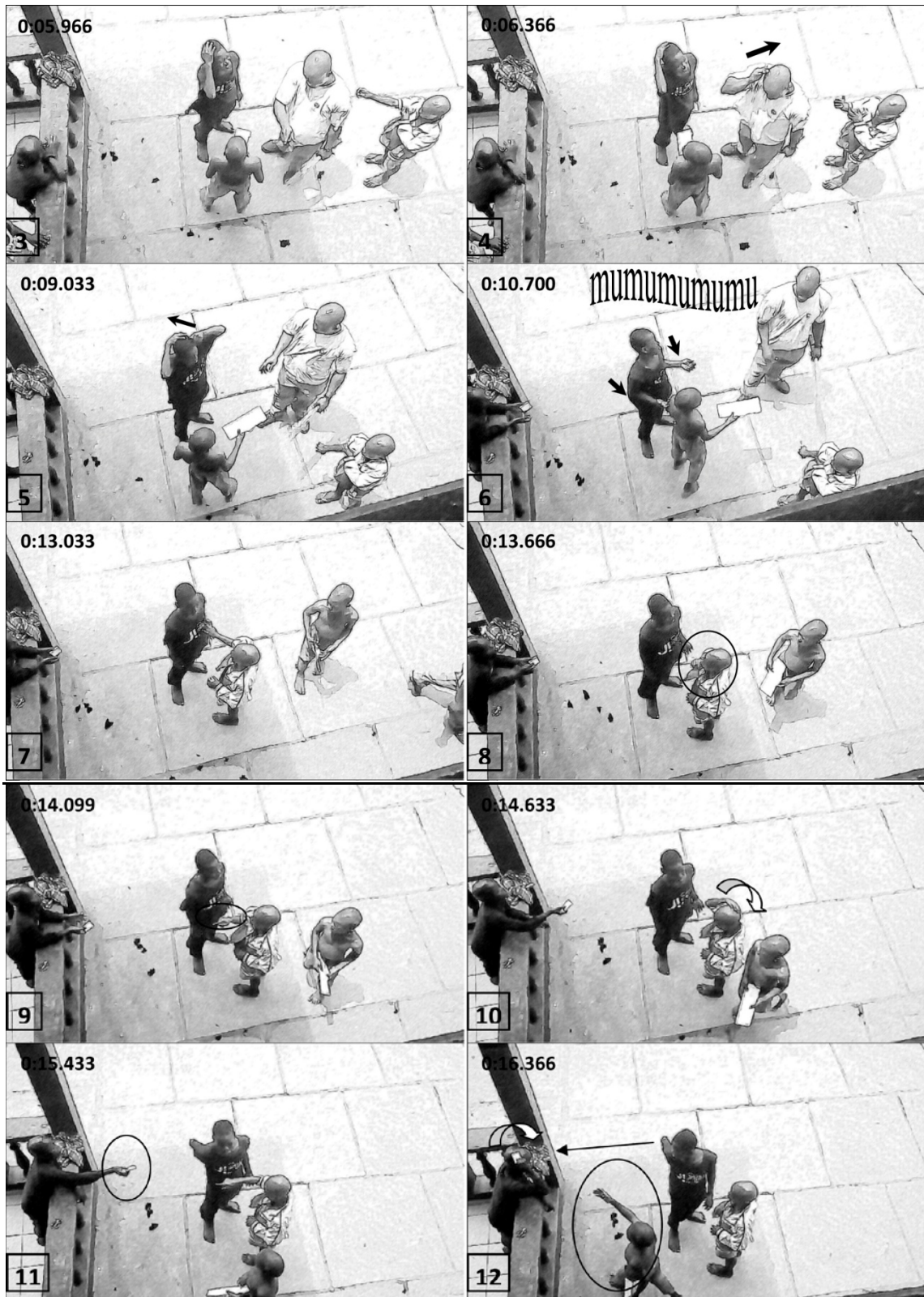
En esta interacción el proceso de reciprocidad y de ajuste mutuo entre los participantes descrito por Rogoff (2003) encaja a la perfección para explicar el proceso comunicativo que propicia el entendimiento y la participación de Tintín en la comunidad. Gracias a este proceso de ajuste, en el que ambos participantes se reconocen mutuamente como competentes para la construcción de significados (como describe Goodwin, 1995), Tintín accede a información sobre la vida comunitaria de la que de otra manera quedaría excluido.

b) Explicaciones sobre las formas de participar en las prácticas de la comunidad.

Otra de las estrategias que ponen en juego los menores acogidos en el centro para propiciar la participación de Tintín en la comunidad consiste en explicarle cómo realizar determinadas prácticas de la institución. De esta manera, los conocimientos disponibles en los menores ya veteranos son transmitidos a Tintín, mediante el ajuste en la forma de interactuar y comunicar con él. Esta situación se describe en la Figura 2, en la que se observa al coordinador religioso del centro encargando una tarea a Tintín y cómo los otros menores le proveen información ajustada sobre cómo desempeñarla.

Figura 2. No entiendo - Vídeo 17 (10/09/2013)





0:19.499

13

0:24.533

14

1	(1) <i>Coordinador:</i>	(le toca en el hombro para captar su atención)
2	(2) <i>Coordinador:</i> [Espera]	
3	(3) <i>Coordinador:</i>	(señala hacia el lugar en el que un educador está cortando el pelo con una cuchilla a uno de sus compañeros)
4	(4) <i>Coordinador:</i> [Cortar pelo]	
5	(5) <i>Tintín:</i> [Cortar pelo]	(imita el gesto del coordinador)
6 {	(6) <i>Tintín:</i> [¿Cómo?]	
7	(7) <i>Tintín:</i>	(balbucea)
8	(8) <i>Compañero1:</i>	(se acerca y toca a Tintín para captar su atención)
9	(9) <i>Compañero1:</i> [Persona mayor]	
10	(10) <i>Compañero1:</i> [Jabón]	(señala el jabón que el compañero2 tiene en la mano)
11	(11) <i>Compañero1:</i> [Frotar]	(hace el gesto de frotar sobre su cabeza)
12 {	(12) <i>Compañero1:</i> [Jabón]	(vuelve a señalar el jabón que tiene el compañero2)
13	(13) <i>Tintín:</i>	(mira hacia el compañero2)
14 {	(14) <i>Compañero3:</i>	(intenta coger el jabón pero el compañero2 no le deja)
15	(15) <i>Compañero2:</i>	(da el jabón a Tintín)
16	(16) <i>Compañero2:</i> [Frotar]	(hace el gesto de frotar sobre su cabeza)
17	(17) <i>Tintín:</i> [Vale]	

En esta situación uno de los educadores, (situado debajo, fuera de plano en las imágenes) está cortando el pelo a los niños del centro. Esta práctica es muy habitual para prevenir el contagio de enfermedades entre los menores. El coordinador del centro entonces le hace gestos a Tintín para indicarle que él también debe cortarse el pelo. En la captura número 6, se ve cómo Tintín, mediante la combinación de vocalizaciones y gestos, no entiende cómo tiene que hacerlo. Es entonces cuando, al percatarse de que Tintín no entiende lo que el coordinador quiere decir, sus compañeros tratan de explicárselo, ajustándose a él. Se observa cómo en las siguientes secuencias, uno de sus compañeros le dice a Tintín que el “mayor” (refiriéndose al coordinador) le dice que tiene que frotarse la cabeza y señala hacia el jabón (que tiene su otro compañero), indicando la acción y el objeto con el que se realiza. En las imágenes 11 a 14 se aprecia la cooperación de un segundo compañero, el cual tiene el jabón en la mano, y se lo facilita únicamente a Tintín cuando un tercer compañero acude a pedirselo al mismo tiempo. Todo este proceso supone el paso previo para la actividad de cortarse el pelo, ya que al hacerse con cuchilla, el hecho de no enjabonarse previamente podría provocar cortes y heridas en la cabeza. Dicha información no se la ha provisto el coordinador, sino que son los niños quienes se la dan, mediante el empleo de gestos, a Tintín, indicándole qué pasos previos tiene que realizar para desarrollar la actividad.

En esta figura se vuelve a observar el uso de las claves para interaccionar con Tintín: turnos en la conversación, atención conjunta a través de la mirada, contacto físico como reclamo de atención, empleo de gestos deícticos y de gestos que representan acciones.

Vuelve a observarse también cómo los gestos que se emplean para describir acciones se realizan sobre el propio cuerpo de la persona que ostenta el turno en la comunicación, ejerciendo de modelo de la conducta descrita.

Los participantes se ajustan y manejan claves de la interacción necesarias para transmitir significados: captar la atención de Tintín mediante el contacto y usar sus propios cuerpos como modelo. También vuelve a aparecer la reiteración en el empleo de los gestos, esta vez por parte de dos compañeros diferentes, que de esta forma tratan de asegurarse de que Tintín comprende lo que debe hacer. Por último, vuelve a observarse cómo Tintín muestra entendimiento realizando un gesto con la mano, indicando a sus compañeros que les ha comprendido.

Este grado de ajuste entre los participantes de la institución se muestra como una clave fundamental a la hora de explicar el proceso de desarrollo en la participación de Tintín en la comunidad. De una situación inicial de desconocimiento y recelo del nuevo participante, los menores acogidos cambian su actitud y empiezan a hacer un esfuerzo explícito por encontrar mecanismos que les permitan comunicarse y entenderse. Además de las situaciones hasta aquí descritas, es necesario destacar otro fenómeno a partir de lo observado y registrado en el diario de campo. Este fenómeno se produce cuando varios de los menores que tenían más relación con Tintín expresaban verbalmente que eran capaces de entender los gestos, e incluso las vocalizaciones que este producía. Aunque no ha habido oportunidad de explorar este aspecto en profundidad en este trabajo, es posible afirmar que los menores acogidos llegaban a interpretar algunas de las producciones de Tintín, como las vocalizaciones, atribuyendo un significado lingüístico (“te dice que vengas”) a una vocalización que en sí misma no tiene una correspondencia directa con dicho significado, como ocurre con una palabra como “ven” de un lenguaje convencional. Este proceso sería muy similar al descrito por Goodwin (2002), en el cual los participantes construyen el significado sobre la interpretación de producciones vocálicas sin sentido en un contexto conocido y sobre una experiencia compartida. De esta forma, la interacción descrita acaba potenciando el desarrollo de un código comunicativo compartido que permite construir significados sobre producciones orales que serían difíciles de interpretar en otros contextos y con otros participantes.

Otro aspecto fundamental que explica también en gran medida el desarrollo comunicativo y de la participación de Tintín en la institución es la creación de vínculos personales de amistad, que establece de manera estrecha con tres de los menores acogidos en el centro. Con ellos es con quien comparte la mayor parte del tiempo, con quienes más interacciones inicia y con quienes crea una mayor reciprocidad. El grado de entendimiento entre ellos es muy superior al de otros niños y educadores con los que interacciona, y con ellos llega a alcanzar un alto grado de comunicación y construcción de significados compartidos.

Estas relaciones, en tanto que sustentan la interacción de manera continuada, suponen una fuente de conocimientos compartidos y experiencias previas sobre las que

desarrollar códigos, entendimientos mutuos y formas de comunicación cada vez más elaboradas.

4.3.2. Escuela y lenguaje. Limitaciones a la participación.

Debido al carácter de algunas de las actividades que se desarrollan de forma regular en la casa de acogida, cualquier niño sordo encontraría algunas dificultades con respecto a sus compañeros a la hora de desarrollar una plena participación. Estas limitaciones se producen principalmente cuando la participación en las actividades exige el uso del lenguaje oral y escrito como herramientas de mediación de significados. Esta situación se produce, de manera principal, en la escuela del centro y en determinadas actividades organizadas por los educadores. El modelo de escuela occidental importado en Benín, e implementado en la institución de acogida, no contempla ninguna adaptación lingüística. Esto genera barreras a la comunicación, pero no sólo para los niños sordos. No son pocos los niños que, recién llegados a la casa de acogida, no tienen un conocimiento suficiente de francés, hablando exclusivamente su lengua materna (gun o fon, principalmente). La dirección del centro, siguiendo el modelo educativo del país, impone que las clases se impartan en francés, y así los niños reciben clases de alfabetización en un idioma que no es su lengua materna y con el cual toman contacto en el propio centro. De esta manera Tintín, al ser sordo, no es reconocido por el personal del centro como un participante legítimo de la institución escolar, lo que le impide implicarse en actividades conjuntas de aprendizaje con sus compañeros.

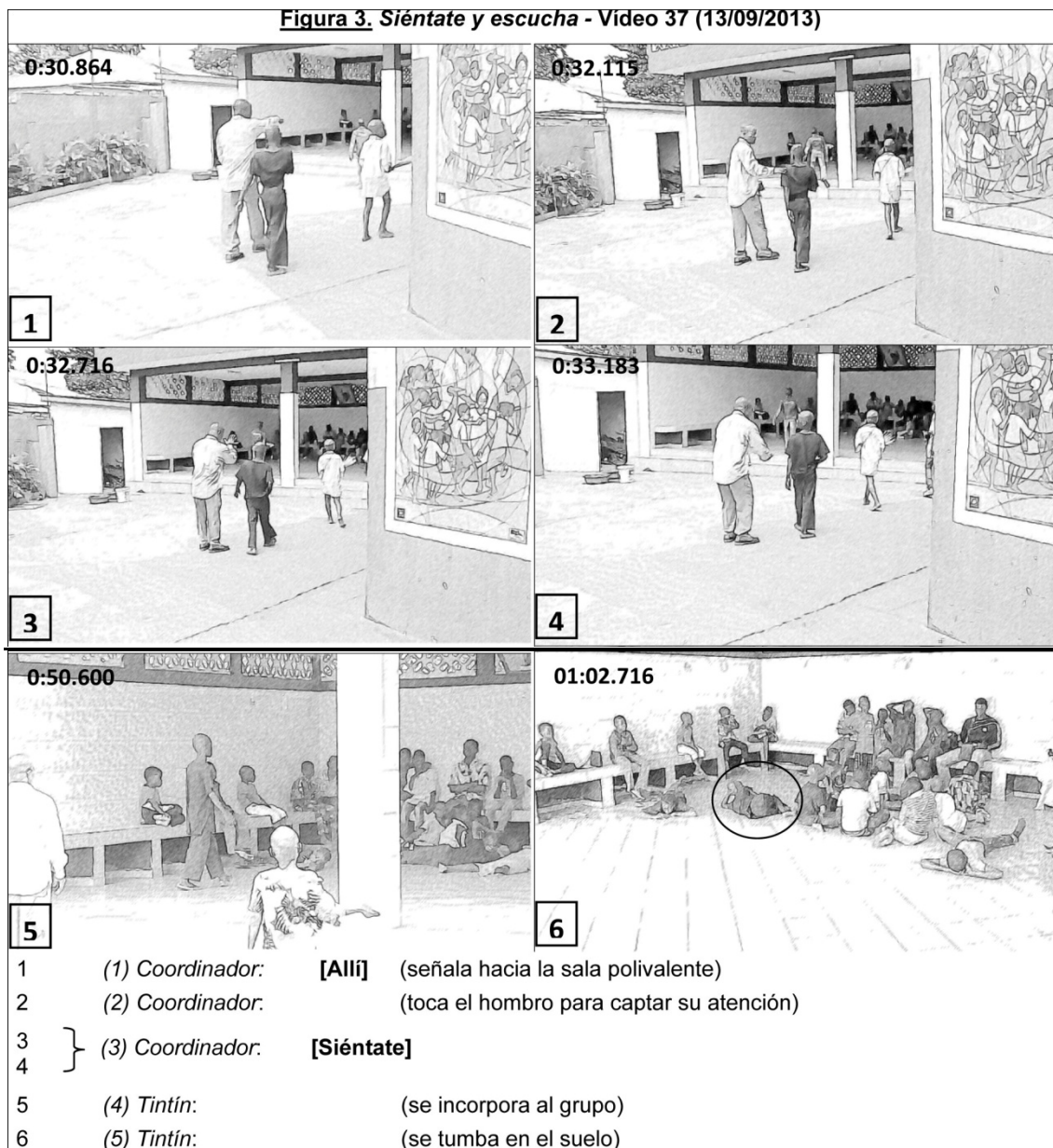
Como consecuencia de no compartir el código lingüístico normativo en la escuela, Tintín no puede acceder a la información en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, lo que le impide desarrollar una plena participación en el horario de clases del centro, ocupando posiciones de periferia e incluso marginalidad. Esto es así porque para poder seguir avanzando hacia la siguiente etapa del proyecto, la asistencia y promoción en la escuela es uno de los principales criterios que el personal de la institución tiene en cuenta. Este criterio niega la posibilidad de que Tintín pudiera pasar a la casa de segunda acogida e iniciar un aprendizaje profesional, que podría producirse estableciendo un sistema de comunicación que no requiriese necesariamente del uso del lenguaje oral.

Los educadores del centro no han establecido un criterio sobre la asistencia o no a clase de Tintín, y se producen situaciones ambiguas en las que éste asiste junto al resto de sus compañeros, y se sienta a observar qué hacen los demás. En otras ocasiones, uno de los educadores le invitaba a asistir a clase y le facilitaba material de dibujo, mientras el resto de sus compañeros asistían a clases de lenguaje y matemáticas.

Otra de las situaciones en las que Tintín se encuentra con limitaciones para desarrollar una plena participación se produce cuando se le invita a asistir a actividades organizadas por los educadores, y para las que la audición y el habla son habilidades imprescindibles. Una de las actividades que se realiza con mayor frecuencia en el centro es

la del grupo de discusión ("group de parole"), en la que uno de los niños narra alguna experiencia de su vida en la calle, mientras el resto escuchan, como aparece en la Figura 3.

Figura 3. Siéntate y escucha - Video 37 (13/09/2013)



Como se puede observar en la Figura 3, el coordinador religioso del centro acompaña a Tintín y le invita a participar en la actividad del grupo de discusión, empleando para ello gestos que el niño comprende. Tintín obedece y se incorpora a la actividad. En un principio, su forma de participar es igual de legítima que la de otros niños, que también se tumban en el suelo y se limitan a observar y escuchar al compañero que habla. La diferencia principal radica en que Tintín, en tanto que no es reconocido por parte de los educadores como un participante de la comunidad capaz de construir significados mediante el lenguaje, no será invitado por estos a narrar experiencias sobre su vida en la calle. La diferente consideración por parte de los educadores y de los compañeros de Tintín determina distintos tipos de participación. Es posible afirmar en esta línea que Tintín encuentra mayores limitaciones

para desarrollar una participación central cuando debe cumplir con los requisitos de participación en la actividad oficial, definida por los adultos de la institución.

4.4. El Proceso de Construcción de Significados y Sistemas de Representación Compartidos

Sin duda uno de los aspectos de mayor interés para este trabajo consiste en el descubrimiento de que la comunicación y la participación son dos procesos interactivos que se potencian mutuamente. Los datos muestran como a través de la participación de Tintín en la comunidad surgen gran cantidad de interacciones con él. Los participantes entonces se ajustan a su forma de comunicarse y logran una forma de llegar a entenderse. Este entendimiento mutuo propicia además nuevas y más complejas interacciones, que a través de la práctica van generando nuevos significados negociados y maneras de representar la realidad compartida en la comunidad. Todo este proceso se observa de manera clara en tres aspectos especialmente salientes del sistema de comunicación creado por los participantes de esta comunidad: el sistema sirve para lograr la comunicación entre los participantes; además, el sistema permite representar la realidad y crear nuevos significantes para los significados compartidos; los significantes creados son compartidos y empleados por los participantes de la misma manera que los hablantes de un idioma comparten su uso.

4.4.1. Sistema de comunicación.

Los participantes de esta comunidad, al entrar en contacto con un nuevo niño que resulta ser sordo, crean prácticas comunicativas basadas en gestos. Dichos gestos representan acciones y objetos, y sirven para compartir significados. Mediante el uso de los gestos en la comunidad, un participante emite un mensaje, que es percibido por su interlocutor en una interacción comunicativa.

En un momento del estudio, Tintín se encuentra sentado al lado de uno de los educadores del centro. Tintín inicia la interacción con él, señalando al dedo pulgar del educador, el cual está amputado. En este caso, el gesto de señalar de Tintín es reconocido como una pregunta por parte del educador, y éste le contesta. El educador le dice a Tintín que el dedo está cortado, y éste emplea un gesto (fin/ ya no) para marcar que dicha acción ya ha acabado (perder el dedo). La estructura de emplear un gesto que representa un objeto o acción (sujeto/ verbo), al que se añade un marcador que determina cuándo sucedió la acción mediante el uso de una metáfora convencionalizada por otro gesto (ya ha ocurrido). Esto se observa de manera consistente en las interacciones entre Tintín y el resto de participantes. En este caso, el sistema de comunicación es empleado para hablar sobre la ausencia de un objeto (el dedo del educador) y de un evento que sucedió en el pasado (cómo lo perdió). Tras esto, el educador continúa con las explicaciones, aportando información concreta sobre cómo sucedió el hecho del que hablan (con una máquina

cortadora). En todo el proceso, Tintín imita los gestos producidos por el educador, como una forma de asentir ante las producciones de su interlocutor.

Como se ha descrito en esta interacción, los participantes, aun sin disponer de un lenguaje convencional por medio del cual comunicarse, son capaces de transmitir mensajes complejos (sobre objetos ausentes y situaciones pasadas). El hecho de que el educador reconozca a Tintín como un participante competente, capaz de preguntar y entender lo que se le contesta, propicia que ambos tiendan puentes para construir significados y puedan compartir experiencias y vivencias pasadas.

Un aspecto a destacar es que gran cantidad de la información que nos permite comprender las producciones de los participantes se encuentra determinada por las experiencias previas. De esta forma, a través de la historia de participación en el contexto de la institución, Tintín, sus educadores y compañeros, han descubierto y convencionalizado formas de transmitir significados que luego despliegan en actividades e interacciones posteriores. Por otra parte, también es necesario considerar aspectos específicos del entorno material y cultural propios de Benín, que son también compartidos por nuestros participantes. En este caso concreto, se hace fácil comprender las producciones analizadas en esta situación gracias a la información obtenida durante el estudio, por la cual el investigador tuvo acceso al conocimiento de que el educador trabajó anteriormente como carpintero en un taller. Por ello, el significado del gesto circular que realiza el educador pudo ser revelado como una máquina que se emplea en estos talleres (como los del centro de segunda acogida) para cortar la madera, y con los que Tintín también está familiarizado.

4.4.2. Sistema de representación.

El sistema desarrollado por los participantes de la comunidad para comunicarse y participar en actividades conjuntas se muestra también eficaz a la hora de representar su realidad concreta. Además de transmitir mensajes concretos sobre acciones y formas de participar en la comunidad, el sistema gestual es empleado por los participantes para representar los objetos de la realidad en la que se encuentran inmersos. Para explicar mejor este aspecto, explicaré otra situación observada durante el estudio, en la cual se puede apreciar este fenómeno.

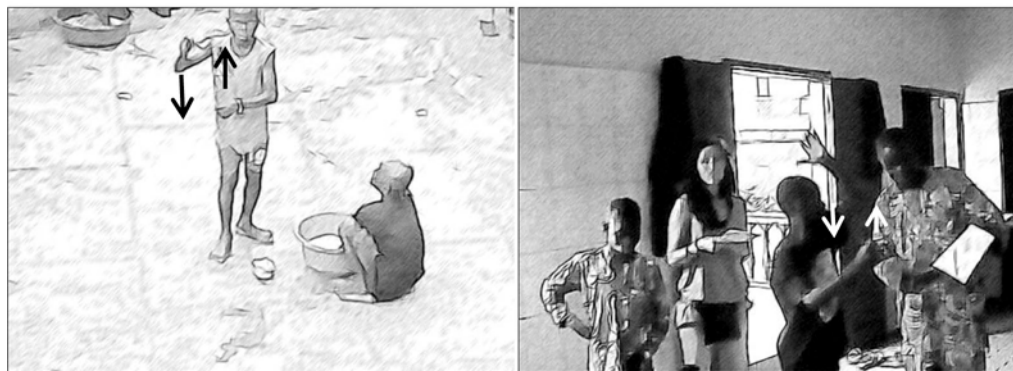
En una situación en la que los menores de la institución disponen de tiempo libre para jugar, se aprecia cómo varios participantes interactúan con Tintín. Para ello emplean el sistema de comunicación, pero no como medio para desarrollar una actividad concreta, sino con el fin de representar objetos que han visto en su entorno. En el inicio de la interacción, Tintín se encuentra, junto con otro compañero, observando una serie de fotografías colgadas en un tablón. Tintín señala a una de las fotos del tablón y su compañero, al interpretar que le ha hecho una pregunta, emplea un gesto para representar lo que aparece en la imagen. De esa forma, el compañero de Tintín acaba de construir un signo que sirve para referenciar lo que aparece en la imagen, en este caso una iglesia. Este

uso del sistema con el único objetivo de compartir sobre algo que están observando, les permite crear representaciones de la realidad en la misma manera que lo hacen los lenguajes convencionales. Tras ese momento inicial, Tintín continúa la interacción, pero esta vez es él mismo quien emplea la creación de signos gestuales para representar objetos que ha señalado previamente en otra imagen, como una botella de agua o un ordenador. Se muestra por tanto cómo los miembros de esta comunidad, gracias a la incorporación de un niño sordo, son capaces de desarrollar estrategias de comunicación gestuales que permiten a sus participantes crear significantes que sirven para representar aspectos propios de su realidad.

4.4.3. Creación y uso de signos propios de la comunidad.

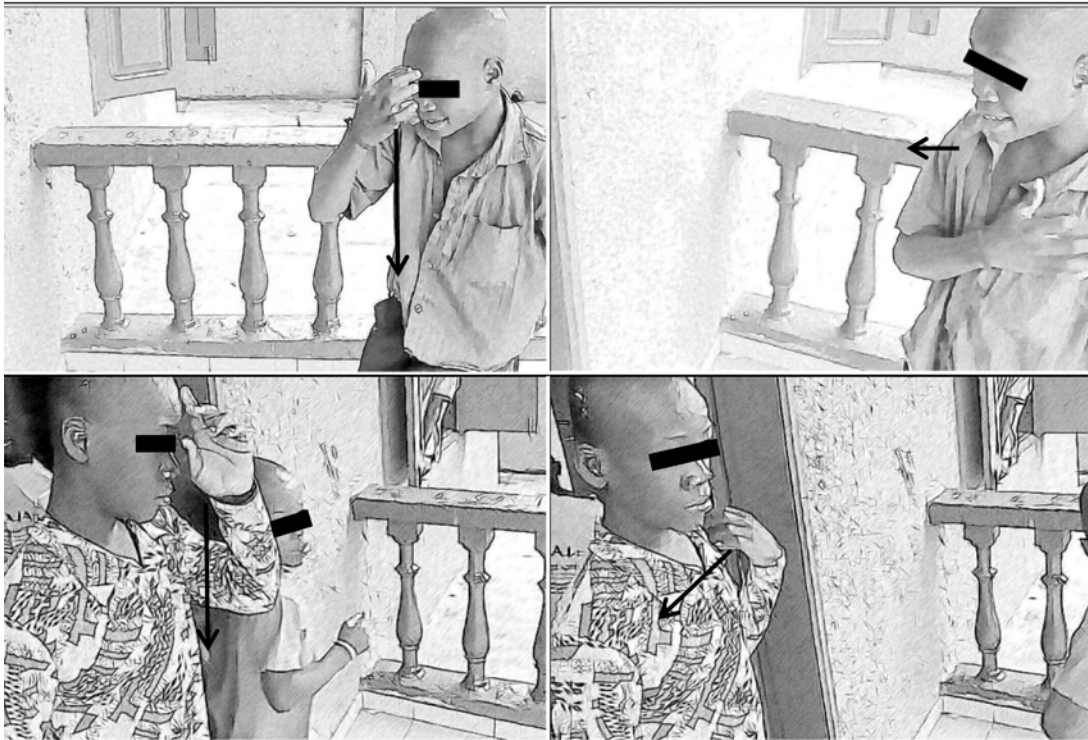
Yendo un paso más lejos en esta dirección, es posible afirmar que los signos gestuales arbitrarios creados en la comunidad son, además, compartidos por los distintos participantes, empleándose de manera consistente para representar realidades presentes y características de la propia comunidad. Esto se muestra especialmente en la presencia de determinados gestos que distintos participantes emplean para designar algunos elementos y acciones propios de la comunidad. Exploraremos únicamente 3 ejemplos de estos símbolos compartidos, correspondientes a: el pozo de donde los menores del centro extraen el agua (Figura 4); el gesto con el que designan al coordinador religioso del centro (Figura 5); el gesto con el que representan el concepto de iglesia (Figura 6).

Figura 4. Gestos de [pozo] - Vídeo 21 (11/09/2013) y Vídeo 77 (04/10/2013).



En la Figura 4 se puede observar cómo Tintín y otro compañero producen, en distintos momentos y con interlocutores diferentes, el mismo gesto para representar el pozo. Este elemento cobra especial relevancia para los menores acogidos, ya que constituye una herramienta fundamental de la comunidad. Todos los menores deben acudir al pozo cuando requieran emplear agua para su higiene personal, beber, o limpiar el centro, por lo que no es extraño que surgiera un gesto específico para designar dicho lugar. Es relevante también el hecho de que el gesto no representa la forma del objeto de manera icónica, sino la acción necesaria para conseguir el agua (mover la cuerda que extrae el cubo del fondo).

Figura 5. Gestos de [cura] - Vídeo 56 (23/09/2013).



En la Figura 5 se muestra cómo Tintín y otro participante producen el mismo gesto, en este caso en la misma interacción. El gesto de “cura” es ampliamente utilizado por los menores del centro para referirse al coordinador religioso de la casa de primera acogida.

Figura 6. Gestos de [iglesia] - Vídeo 48 (22/09/2013) y vídeo 95 (13/10/2013)



En la Figura 6 observamos como Tintín emplea el gesto de “iglesia” cuando se comunica con otros menores del centro. Dicho gesto lo produce tras señalar a la iglesia que se encuentra situada en la casa de segunda acogida, donde fue registrada esta interacción. En las imágenes de abajo se observa cómo un compañero de Tintín emplea el mismo gesto, pero esta vez para referirse a una iglesia diferente, que aparece en una de las fotos colgadas en el tablón de la casa de segunda acogida. Esta información permite afirmar que los gestos creados por la comunidad para representar objetos de la realidad designan a un mismo tipo de edificio, a todas las iglesias, y no sólo a la iglesia del centro. En este sentido, el sistema construido por la comunidad cumple la función de representar categorías de objetos, y no sólo objetos concretos, al igual que los lenguajes convencionales.

Un último aspecto sobre la creación de estos signos por parte de nuestros participantes, y que resulta de particular interés se encuentra, como ya se ha señalado previamente, en que la forma gestual que emplean para representar la realidad se basa principalmente en la acción que implica el objeto representado. Así, además del caso del gesto convencionalizado para “pozo” (Figura 4), para representar el concepto de “iglesia” (Figura 6) y el de “cura” (Figura 5), los participantes emplean la acción de santiguarse como elemento central que sirve de nexo icónico entre el significado y el significante.

4.5. El Desarrollo de la Participación de Tintín

Gracias al proceso de ajuste en la comunicación entre los participantes y Tintín, éste ve legitimada su participación en la comunidad y empieza a implicarse en la realización de actividades conjuntas con sus compañeros. Esto le permite adoptar una participación periférica legítima, que le da acceso a toda una serie de aprendizajes informales en las prácticas comunitarias. Por su parte, los educadores también terminan considerándole un participante legítimo en todas las actividades relacionadas con la vida comunitaria, y le animan a participar en todas aquellas para las que le consideran competente.

Los datos obtenidos en la investigación permiten afirmar que el proceso de aprendizaje de Tintín y sus compañeros, por el cual este llega a desarrollar un rol destacado en la comunidad y una participación en igualdad de condiciones con ellos, se puede explicar únicamente a través de su trayectoria en los contextos informales de la institución. Aunque la separación entre los contextos formales e informales resulta problemática en este tipo de instituciones de acogida de menores (Palomares y Poveda, 2010), resulta relevante para este trabajo mostrar cómo estos dos sistemas de aprendizaje coexistentes muestran diferentes grados de flexibilidad en cuanto a las distintas formas de participación. A la vez que la interacción con sus compañeros en situaciones no reguladas por el personal de la institución suponen un contexto que potencia el desarrollo de la participación y la comunicación de Tintín, la participación en las actividades y tareas escolares suponen para él constantes exigencias que le niegan la posibilidad de progresar hacia la casa de segunda acogida.

Tintín aprende y participa principalmente a través de su implicación en las prácticas cotidianas de la institución, de las cuales las más relevantes son: los eventos sociales como las comidas y asambleas grupales, la realización de actividades comunitarias, la convivencia y el desarrollo de actividades en el tiempo libre. En estas situaciones Tintín dispone de múltiples oportunidades para interaccionar y comunicarse con sus compañeros de acogida, y explota todos sus recursos al máximo para desarrollar su participación dentro del proyecto.

Tintín llega a mostrarse como un participante competente y habilidoso en el desempeño de algunas tareas cotidianas que son valoradas tanto por los educadores como por el resto de niños acogidos, como la limpieza de su ropa (Figura 7) y del centro. Se muestra además colaborador con niños más pequeños, a los que ayuda en sus tareas.

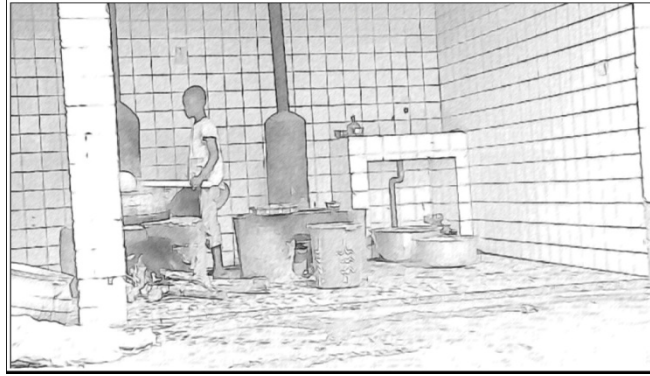
Figura 7. Lavando la ropa - Vídeo 24 (11/09/2013)



Otro espacio que propicia el acercamiento e interacción entre Tintín y el resto de menores acogidos se produce las tardes de los domingos, cuando los menores de la casa de primera acogida son llevados a la casa de segunda acogida. Este evento se produce de manera regular y los educadores del proyecto proporcionan diversos juegos de mesa y deportivos a los menores. Así, los menores de ambos dispositivos interaccionan en un espacio más amplio, que dispone de canchas de baloncesto y fútbol, además de jardines y distintos recursos de ocio. La participación de Tintín en este contexto es especialmente destacada, iniciando múltiples interacciones con sus compañeros, prefiriendo a aquellos de la casa de primera acogida, con los que tiene una relación más estrecha.

Otros ejemplos de prácticas cotidianas de la institución en las que Tintín participa y demuestra su competencia son las relacionadas con cocinar (Figura 8) y servir la comida en el momento del desayuno, tareas que son rotativas entre todos los menores acogidos y determinan la vida comunitaria.

Figura 8. Tintín cocinando - Video 98 (14/10/2013)



Otro contexto de participación especialmente favorable para Tintín se produce en la casa de primera acogida en los momentos que no se encuentran regulados por el personal de la institución. Es en estas situaciones de tiempo libre cuando se producen una mayor cantidad de interacciones, en las que se involucra y participa con los demás menores acogidos, desarrollando entre otras, actividades de juego social, como se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Tintín juega con sus compañeros - Video 90 (09/10/2013)



Aquí se observa cómo Tintín participa en un juego grupal que consiste en chocar las palmas de las manos con los compañeros en diferentes posiciones, llevando un determinado ritmo. En esta secuencia concreta, es Tintín quien crea la situación, a imitación de otro grupo de menores (a la izquierda), invitando a los demás participantes a incorporarse al juego.

Como se muestra en los resultados, el contexto de la institución proporciona a Tintín gran cantidad de posibilidades para participar, comunicarse y aprender de manera informal junto con gran número de menores que ya llevan tiempo acogidos en la institución. Aunque en la discusión explicaré más en detalle la relación entre el desarrollo de ambos procesos, los resultados obtenidos permiten considerar la participación de Tintín en el centro de acogida como el factor fundamental que le permite crear y convencionalizar recursos comunicativos compartidos con sus compañeros.

5. Discusión

En el presente trabajo he descrito y analizado los diferentes procesos que se ponen en juego cuando un niño sordo llega, por primera vez, a una comunidad de acogida en la que todos sus participantes son oyentes. Esta situación tan poco frecuente me ha permitido ahondar en la comprensión de la participación y la negociación de significados compartidos que despliegan los participantes de una comunidad que no comparten un mismo código lingüístico.

En un primer lugar se ha mostrado la importancia que tiene la participación y la implicación en actividades conjuntas como elemento favorecedor de la construcción de experiencias compartidas, lo cual posibilita el entendimiento entre participantes que no pueden comunicarse empleando los canales lingüísticos convencionales. En este sentido, la teoría social del aprendizaje se ha mostrado como un marco conceptual útil que permite explorar y explicar buena parte de los fenómenos analizados en la institución del estudio. El cambio en la actitud de los compañeros de Tintín, explicado como el reconocimiento como un participante competente (Goodwin, 1995, 2002) o como la legitimación de su participación en la comunidad (Lave y Wenger, 1991), se muestra como el requisito indispensable que permite su aprendizaje e implicación en las prácticas de la institución.

En esta línea, los resultados han mostrado que los distintos agentes del centro de acogida juegan un papel diferencial en el reconocimiento y legitimación de la participación de Tintín, siendo sus compañeros, y no los educadores, quienes le proporcionan mejores oportunidades para interaccionar a un mismo nivel, posibilitando mayor construcción de significados compartidos y un mayor ajuste en la comunicación.

Por su parte, los diferentes espacios de la institución también determinan en gran medida las posibilidades de Tintín para interaccionar y encontrar formas de participación que le permiten desarrollarse. Así, como ya se ha mostrado en los resultados, los espacios informales proveen de mejores situaciones y actividades menos estrictas para la participación de Tintín y su interacción con el resto de participantes.

Estas diferencias entre los distintos agentes (educadores y menores) y espacios (formales e informales) nos permiten establecer un eje explicativo en torno a las diferentes situaciones que suceden en la institución y que contribuye a explicar el motivo por el cual el mayor desarrollo en la participación y comunicación de Tintín se produce a través de la interacción, de manera informal y sin unas reglas determinadas por los adultos, con sus compañeros. Por el contrario, el hecho de que Tintín tenga que interaccionar con los educadores en base a situaciones escolares y formales que le exigen determinadas maneras establecidas de participar impiden que, aunque su presencia se encuentre legitimada, pueda desarrollar su participación en los términos formalmente establecidos.

A través de la participación de Tintín en contextos informales en los que interacciona con sus iguales, surge la necesidad de comunicarse para lograr metas conjuntas. Es aquí donde adquiere especial relevancia el proceso de ajuste recíproco descrito por Rogoff (2003). En base al eje explicativo antes mencionado, se observa cómo Tintín alcanza mayores cuotas de ajuste

y entendimiento a través de la interacción continuada con sus iguales, en las diferentes actividades cotidianas de la institución. Ese grado de ajuste permite que los participantes se entiendan y sean capaces de negociar y construir significados a través del empleo de la comunicación gestual. Gracias a dicho ajuste empiezan a surgir formas no orales de comunicación entre los menores acogidos, que empiezan a ser reconocidas como legítimas por los miembros de la comunidad, incluidos los educadores. El uso de gestos para comunicarse con Tintín empieza a extenderse y le permite implicarse en actividades conjuntas cada vez más complejas con sus compañeros. Podemos hablar por tanto de la participación y de la comunicación como dos procesos interactivos que se retroalimentan. A través de la participación en un contexto social surge la necesidad de comunicarse con el resto de actores, y dicha comunicación propicia la creación de un sistema que permite avanzar hacia formas de cooperación e implicación más complejas, permitiendo a los participantes desarrollar a su vez recursos comunicativos más precisos y elaborados, sobre la base de las experiencias compartidas.

Estos resultados se muestran consistentes con otras investigaciones, como la de Rodríguez y Lana (1996) que ya apuntaban hacia la posibilidad del surgimiento de formas no orales de la comunicación entre sordos y oyentes cuando se establecen relaciones de amistad. En este sentido, el presente trabajo aporta un análisis en mayor profundidad sobre dicho proceso y los mecanismos que posibilitan el entendimiento entre iguales, señalando además el papel favorecedor que juegan en este aspecto los contextos informales frente a los escolares.

Aunque las características del estudio, limitado a un único caso en el contexto de un país africano, presenten peculiaridades que pueden limitar su generalización a otros contextos, la importancia de la interacción con los iguales en contextos informales se presenta como uno de los aspectos que puede extrapolarse a otras situaciones. Esto permite extraer implicaciones a tener en cuenta a la hora de propiciar contextos y situaciones favorables a la participación, el entendimiento y aprendizaje entre personas sordas y oyentes.

Como se señalaba en la introducción, la comunicación adquiere una especial relevancia a la hora de permitirnos participar en contextos sociales. En sintonía con el paradigma de la *socialización lingüística* (Schieffelin y Ochs, 1986), podemos afirmar que, a través de la participación de Tintín en la institución se producen un reconocimiento y un ajuste entre él y sus compañeros que le permiten socializarse en la comunidad. A través del uso de la comunicación gestual por parte de sus compañeros, Tintín accede a las formas de participar en las prácticas cotidianas y al aprendizaje de los valores y normas sociales de la institución. Podemos decir también que además de socializarse a través de la comunicación gestual, se socializa a su vez para usar dicha comunicación, lo cual le permite a él y a los demás participantes crear y convencionalizar signos que representan la realidad del centro, pasando a formar parte de las herramientas culturales compartidas por la comunidad (Rogoff, 2003).

Otro hallazgo relevante de este trabajo se halla en el particular desarrollo del sistema de comunicación creado por los miembros de la comunidad estudiada. Como se ha mostrado en los resultados, el surgimiento de un código inicialmente creado para comunicarse en la

realización de actividades conjuntas, evoluciona hasta convertirse a su vez en un sistema de representación de la realidad. Para poder comunicarse en actividades cada vez más complejas, los participantes empiezan a crear signos, que emplean de manera consistente para designar lugares y personas de la institución. La creación de estos signos permite a los demás participantes aprender recursos comunicativos que, además de emplearse de manera consistente, son convencionalizados. Así, distintos participantes empiezan a usar dichos signos para designar determinados aspectos de la institución, y son transmitidos a través de las múltiples interacciones que se establecen entre ellos. Estos signos pasan por tanto a ser incorporados al repertorio de recursos comunicativos que emplean los miembros de la comunidad para interaccionar con Tintín. Este hecho permite hacer referencia a los aspectos y formas concretas de representar la realidad que impregnan los signos creados como una parte del proceso de *socialización lingüística* (Schieffelin y Ochs, 1986), por el cual nuestros participantes, a través del uso de la comunicación gestual, transmiten experiencias y significados compartidos y los reproducen.

En este sentido, una de las líneas de investigación a las que puede aportar este trabajo es la relacionada con el estudio del surgimiento de comunidades signantes (Woll y Ladd, 2011), compuestas por sordos y oyentes que desarrollan sistemas gestuales de comunicación. Los resultados obtenidos permiten una aproximación al momento preciso en el que empieza a surgir ese sistema de representación, ante la llegada de un nuevo participante sordo, y que puede resultar relevante para explicar el surgimiento de la comunicación en dichas comunidades.

Para concluir el presente trabajo, la experiencia realizada nos permite poner sobre la mesa el ya histórico debate sobre la construcción social de la sordera, que tradicionalmente se ha producido entre considerarla como una discapacidad, frente a concebirla como una cultura (Acosta, 2005). Este debate resulta especialmente interesante ya que en este trabajo se presenta un contexto en el que el modelo de medicina occidental no está implantado en la misma medida que en las sociedades occidentales. De hecho Tintín nunca fue diagnosticado por un médico en un centro sanitario mediante ninguna prueba audiológica. Los compañeros y educadores de Tintín saben que no oye, pero no comparten la construcción social de la sordera existente en sociedades como la nuestra. Jamás han oído hablar de los decibelios ni de los grados de sordera. En esta línea, el hecho de que el resto de participantes hagan un esfuerzo explícito para comunicarse con él e implicarle en las prácticas de la comunidad, y que de hecho lo consigan, nos ofrece buena información sobre hasta qué punto las barreras lingüísticas son construcciones sociales.

Tintín se muestra capaz de comunicarse con sus compañeros y de desarrollar una trayectoria que podría haberle conducido hacia una participación central en numerosos aspectos de la institución. Podría haber aprendido un oficio de la misma manera que aún hoy en día se sigue aprendiendo en el país, mediante sistemas de aprendizaje informal entre maestros y aprendices.

Pero en lugar de eso, se encuentra con una institución en la que prima la forma del aprendizaje occidental, la cual considera discapacitados a todos aquellos que no cumplen con los cánones de mujer y hombre completos, aquellos que no tienen todas las piezas. Se encuentra con una institución dirigida y patrocinada por una organización religiosa europea, que no respeta otras formas de aprendizaje existentes en el país, que impone un idioma, un currículo y unas normas sobre cómo y quién puede participar de ella. Y con la noción de la discapacidad surgen las discapacidades. Con la noción de “sordomudo” surge la sordomudez de Tintín. Y con la incapacidad de los educadores para enseñarle, surge la discapacidad de Tintín para aprender, para progresar, para formarse en un oficio y salir de la calle.

Este trabajo muestra que la imposición de valores, formas de participación y sistemas de aprendizaje poco flexibles suponen serias limitaciones para el desarrollo de las niñas y niños sordos. En este caso ha quedado patente cómo Tintín obtuvo mayores beneficios al participar en las prácticas cotidianas de la institución y relacionarse con sus compañeros, que del modelo de la escuela occidental, que limitaba en gran medida sus posibilidades de aprendizaje.

En definitiva, el presente trabajo ha servido para mostrar cómo, a través de un caso concreto en el que se legitima la participación y el reconocimiento de un nuevo participante sordo, los miembros de una comunidad oyente son capaces de tender puentes a la comunicación que superan las barreras lingüísticas y posibilitan nuevas formas de participación. Este aspecto resulta especialmente relevante por cuanto puede aportar para comprender las dificultades y posibilidades con que pueden encontrarse las niñas y niños sordos a la hora de incorporarse a nuevos contextos sociales e interaccionar con sus iguales oyentes a lo largo de toda su vida. Para ello es especialmente relevante mostrar la existencia de experiencias en las que surgen formas de comunicación gestual en contextos sociales no limitados a las formas de participar y hablar impuestas por la cultura dominante. Confrontar con otras realidades es un requisito para avanzar hacia la construcción de contextos sociales basados en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo, que promuevan la diversidad lingüística y cultural mediante el respeto hacia diversas formas de participar, comunicar y aprender.

6. Referencias

- Acosta, V.M. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Contruyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Ainscow, M. Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda : negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Coppola, M. y Newport, E.L. (2005). Grammatical subjects in home sign: Abstract linguistic structure in adult primary gesture systems without linguistic input. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(52), 19249-19253.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Proyecto Docente I, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (2000). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: University Press.
- Feldman, H. Goldin-Meadow, S. y Gleitman, L. (1978). Beyond Herodotus: The creation of a language by linguistically deprived deaf children. En A. Lock, (Ed.), *Action, symbol, and gesture: The emergence of language* (pp. 351-414). New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldin-Meadow, S. y Feldman, H. (1975). The creation of a communication system: A study of deaf children of hearing parents. *Sign Language Studies*, 8, 225-234.
- Goldin-Meadow, S. (2003) *The Resilience of Language: What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell Us About How All Children Learn Language*. New York: Psychology Press.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on language and social interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, C. (2000). Pointing and the collaborative construction of meaning in aphasia. *Texas Linguistic Forum*, 43, 67-76.
- Goodwin, C. Goodwin, M.H. y Olsher, D. (2002). Producing Sense with Nonsense Syllables: Turn and Sequence in Conversations with a Man with Severe Aphasia, En C.E. Ford, B.A. Fox y S.A. Thompson (Coords.), *The language of turn and sequence* (pp. 65-80). New York: Oxford Psychology Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heath, C. Hindmarsh, J. y Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research. Analyzing Social Interaction in Everyday Life*. London: Sage.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch, (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New York: M.E. Sharpe.
- Murillo, E. (2011). *Precursores de la adquisición del primer léxico: desarrollo vocal y primeros gestos comunicativos*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. Londres: Routledge.
- Palomares, M. y Poveda, D. (2010). Linguistic ethnography and the study of welfare institutions as a flow of social practices: the case of residential child care institutions as paradoxical institutions. *Text & talk*, 30(2), 193-212.
- Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2013). Descargado el 10 de Febrero de 2014 de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf>
- Rodríguez, M.S. y Lana, E.T. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. *American Annals of the Deaf*, 141, 245-251.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogof, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986). *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Stake, R.E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin, e Y.S. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III: Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Stokoe, W. C. (2005). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3-37.
- Torigoe, T. y Takei, W. (2002). Descriptive Analysis of Pointing and Oral Movements in a Home Sign System. *Sign Language Studies*, 2(3), 281-295.
- Unicef. Estado mundial de la infancia (2013). Recuperado el 22 de Diciembre de 2013 de http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/benin_statistics.html
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woll, B. Ladd, P. (2011). Deaf Communities. En M. Marscharck y P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 159-172). Nueva York: Oxford University Press.